

Intervenção Psicomotora na QInesis

Relatório de Estágio elaborado com vista à obtenção do Grau de
Mestre em Reabilitação Psicomotora

Orientador: Professora Doutora Ana Cristina Guerreiro Espadinha

Júri:

Presidente:

Doutor Rui Fernando Roque Martins

Vogais:

Professora Doutora Ana Cristina Guerreiro Espadinha

Maria Inês Duarte Peceguina

Joana Isabel Alves Jacinto

2018

Disseram-me um dia: “Para uma prática à tua medida”
Entretanto, por cada medida encontrada outras tantas se avistaram.
Hoje digo: Que a medida da minha prática seja viva, dinâmica e refletida
todos os dias!

Agradecimentos

O caminho faz-se caminhando, mas não se caminha apenas. O caminho vê-se, cheira-se, pensa-se, desilude-se e ilude-se, toca-se, sempre rumo a algo, por vezes objetivo, por vezes incerto, faz-se errando, identificando e solucionando desafios, e aprendendo. O caminho faz-se acompanhado pelas interações e interseções com outros caminhos, caminhos esses tão importantes, que dão referência, ajudam e contribuem para o caminhar constante do próprio caminho.

A todos os caminhantes com participação nesta minha caminhada, o maior
Obrigada desde já!

Obrigada a todas as crianças, famílias, professores e equipas educativas, pelas partilhas, pela confiança e sobretudo pela oportunidade.

Obrigada a todos os seres humanos que tenho a sorte de chamar amigos, uns mais próximos no espaço e tempo concretos, outros na intenção, pela força, compreensão e aceitação.

Obrigada aos mais próximos, do dia a dia, os que mais viram, ouviram e apoiaram cada momento, pela motivação, pela presença, por existirem tão bem na minha vida e por todos os dias contribuírem para ser melhor.

Obrigada a toda a minha família alargada sempre presente, bem disposta e paciente!

Obrigada a todos os mentores, inspiradores e professores que além de exemplo orientaram, auxiliaram e contribuíram neste meu percurso.

Obrigada a todos os colegas, profissionais e locais que me receberam e colaboraram para este crescimento fruto de partilhas e de momentos de aprendizagem.

Obrigada a toda a equipa QInesis, por todos os debates, reuniões, aprendizagens e reflexões, pela comunicação, partilha e orientação.

Obrigada mais que especial, especialíssimo às outras duas partes fundamentais deste percurso: às minhas super maravilhosas orientadoras (local e a académica)! Há palavras para descrever, mas nunca estarão à vossa altura, pois são enormes!

E como agradecer nunca é demais: Obrigada!

Resumo

O presente relatório foi produzido sobre o estágio desenvolvido na QInesis, no âmbito do Ramo de Aprofundamento de Competências Profissionais, do Mestrado em Reabilitação Psicomotora da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa. Em primeiro lugar, apresentam-se os fundamentos teóricos base da prática deste estágio, é apresentado de forma breve o que é a Psicomotricidade e o que se entende por Intervenção Psicomotora, assim como se procura identificar vários aspetos importantes no sucesso desta intervenção. De seguida, apresenta-se com maior detalhe o conceito de Literacia Emocional, definindo-o e procurando perceber como se desenvolve, se avalia e que contributos têm sido encontrados com a sua promoção, termina-se com uma breve contextualização do Ensino Doméstico em Portugal. Em segundo lugar, apresenta-se a prática profissional desenvolvida, caracterizando a entidade promotora do estágio, seguida de uma descrição breve dos casos acompanhados, da apresentação detalhada de dois estudos de caso e termina-se com a elucidação do trabalho desenvolvido neste estágio em Intervenções Assistidas por Animais.

Palavras-chave: Intervenção Psicomotora; Literacia Emocional; Ensino Doméstico; Educação, Terapia; Intervenções Assistidas por Animais; Asinoterapia; Emoções; Vivências; Aprendizagem.

Abstract

This report was developed with regards to the internship at QInesis, within the scope of the Professional Skills Development Branch of the Master's Degree in Psychomotor Rehabilitation at Faculdade de Motricidade Humana of Universidade de Lisboa. First of all, the theoretical foundations of the practical aspect of this internship are presented; a brief explanation of what is meant by Psychomotricity and Psychomotor Intervention is given, as well as an attempt to identify several important aspects that have contributed to the success of this intervention. This is followed by a detailed account of the concept of Emotional Literacy, by defining it and attempting to understand how it is developed and evaluated, what contributions have been found with its promotion, and ending with a brief contextualization of Homeschooling in Portugal. Secondly, the developed professional practice is presented, characterizing the entity that promoted this internship, followed by a brief description of the observed cases and a detailed presentation of two case studies, and ending with the elucidation of the work developed in the internship on Animal Assisted Interventions.

Key-words: Psychomotor Intervention; Emotional Literacy; Home Schooling; Education; Therapy; Animal Assisted Interventions; Donkey Assisted Therapy; Emotions; Experiences, Learning.

Índice Geral

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iii
Índice Geral	iv
Índice de Tabelas	v
Índice de Figuras	vi
Introdução	1
I Enquadramento da Prática Profissional	3
I.1 Psicomotricidade e a Intervenção Psicomotora	3
I.2 Literacia Emocional	9
I.3 Ensino Doméstico	17
I.4 A QInesis	19
II Realização da Prática Profissional	24
II.1 Organização do estágio	24
II.2 Descrição das atividades complementares realizadas	27
II.2.1 Participação ativa na equipa QInesis	27
II.2.2 Investigação em Intervenções Assistidas por Animais em Portugal	28
II.2.3 Jangadas e Coordenadas, Associação	29
II.3 Estudo de Caso Je	29
II.3.1 Plano Terapêutico	33
II.3.2 Protocolo de Avaliação	34
II.3.3 Avaliação Inicial	38
II.3.4 Fatores de Proteção e de Risco	39
II.3.5 Objetivos Terapêuticos	40
II.3.6 Plano de Intervenção	44
II.3.7 Avaliação Final	49

II.3.8	Apresentação e Discussão de Resultados	49
II.3.9	Reflexões.....	75
II.4	Estudo de Caso Grupo	80
II.4.1	Funcionamento do grupo em playdate.....	80
II.4.2	Caracterização do Grupo	81
II.4.3	Plano de Intervenção	83
II.4.4	Resultados.....	90
II.4.5	Discussão de Resultados	97
II.4.6	Reflexões.....	98
	Reflexão, apreciação crítica e perspetivas futuras	102
	Referências Bibliográficas	104
	Anexos.....	108
	ANEXO A – Ficha de Registo da GOC	109
	ANEXO B – Exemplo de um planeamento e registo, caso Je	122
	ANEXO C – Relatório de Avaliação Inicial do Je	125
	ANEXO D – Jogo das Emoções: fichas de registo, guião de aplicação e cartões	136
	ANEXO E – Resultados da “Escala de Avaliação do Estilo de Funcionamento da Família”	143
	ANEXO F – Programa da Literacia Emocional e Avaliação	144

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Número de alunos em Ensino Doméstico (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2018)	18
Tabela 2 - Cronograma da Intervenção Caso Je.....	35
Tabela 3 – Áreas fortes e a potenciar do Je, com base: resultados da avaliação inicial...	39
Tabela 4 - Fatores de Proteção e de Risco	40
Tabela 5 - Objetivos de intervenção estabelecidos para a área psicomotora	41
Tabela 6 - Objetivos da área de intervenção cognitiva	42
Tabela 7 - Objetivos da área de intervenção Afetivo-Emocional	43
Tabela 8 – Estrutura-tipo das sessões terapêuticas com o Je	45
Tabela 9 – Comparação dos resultados da avaliação da aplicação da BPM do Je	50

Tabela 10 – Comparação dos resultados quantitativos e qualitativos da avaliação inicial e final com o DAP	51
Tabela 11 – Resultados brutos do ICAFE-C do Je.....	59
Tabela 12 - Resultados ISP caso Je	67
Tabela 13 - Caracterização do grupo-alvo do programa de intervenção	82
Tabela 14 - Cronograma da participação nos playdates	83
Tabela 15 – Fatores de Risco e Protetores	88
Tabela 16 – Grupo 1 do Jogo das Emoções	91
Tabela 17 – Grupo 2 do Jogo das Emoções	92
Tabela 18 – Grupo 3 do Jogo das Emoções	92
Tabela 19 – Resultados da Escala de Avaliação do Apoio Social à Família	95

Índice de Figuras

Figura 1 – Gráfico com os resultados padronizados do ICAFE-C do Je.....	58
---	----

Introdução

O presente relatório visa descrever o estágio realizado no 2.º ano do mestrado em Reabilitação Psicomotora pela Faculdade de Motricidade Humana (FMH) da Universidade de Lisboa, concretamente na unidade curricular – Ramo de Aprofundamento de Competências Profissionais. Neste ramo de competências, de acordo com as normas regulamentares (FMH, 2016) é objetivo que o estagiário atinja o conhecimento aprofundado relativo à Reabilitação Psicomotora, necessário para ser capaz de refletir de forma multidisciplinar; que desenvolva e/ ou melhore as capacidades de planeamento, preparação e gestão de programas e/ ou de serviços de Reabilitação Psicomotora; e ainda que desenvolva as capacidades necessárias para analisar o contexto do estágio de forma a contribuir com inovações adequadas e fundamentadas quer na análise contextual quer em bases científicas (FMH, 2016).

Enquadrado no âmbito do Desenvolvimento e Aprendizagem, o presente relatório procura descrever a forma como os objetivos de promoção do desenvolvimento de metodologias, de aplicação e desenvolvimento de instrumentos específicos de avaliação, de relações interpessoais, e de novas práticas e projetos que forneçam respostas necessárias à nossa população-alvo, foram desenvolvidos, no sentido de me capacitar para um ingresso bem sucedido no mercado de trabalho (FMH, 2016).

Este documento diz respeito ao estágio desenvolvido na QInesis, Núcleo de Intervenção em Saúde e Educação, no ano letivo 2016/2017, e quanto à organização começa por fazer uma breve síntese do que é a Psicomotricidade e a Intervenção Psicomotora, detalhando alguns aspetos que foram essenciais durante a realização do estágio e que contribuíram para o seu sucesso. Segue-se uma apresentação mais detalhada sobre o que é a Literacia Emocional; sendo definida, o seu desenvolvimento clarificado, contextualizada historicamente, a importância, contributos relevantes e forma de avaliação aclarados e como se enquadra no campo das emoções. Termina-se com uma breve contextualização do Ensino Doméstico em Portugal, relatam-se as várias leis que regulavam (e ainda regulam) o Ensino Doméstico à data de realização do estágio e apresentam-se algumas informações e dados relativos ao tema referido.

O relatório tem continuação, ao apresentar detalhadamente a instituição onde foi desenvolvido o estágio, em relação à missão, objetivos, equipa, funcionamento e de seguida enquadra-se o desenvolvimento do estágio nesta entidade. Segue-se uma apresentação da prática profissional realizada, onde se destacam dois estudos de caso e

as atividades desenvolvidas complementarmente ao longo do estágio, destaca-se também o trabalho desenvolvido no âmbito das Intervenções Assistidas por Animais. Por fim reflete-se numa visão pessoal sobre esta vivência, concluindo e refletindo sobre quais foram as maiores contribuições do estágio para a minha formação pessoal e profissional.

I Enquadramento da Prática Profissional

A intervenção psicomotora foi a base de todo o trabalho desenvolvido neste estágio, a prática profissional foi desenvolvida em vários âmbitos e contextos, estando sempre enquadrada na intervenção psicomotora como um meio de promover a psicomotricidade do indivíduo. Assim o primeiro capítulo procura explicitar de forma simples vários aspetos da intervenção psicomotora, começando por definir o que é psicomotricidade. De seguida, procura-se definir e dar a conhecer o que se entende por *Literacia Emocional*, que foi promovida com um grupo de crianças em ensino doméstico, sendo este o terceiro capítulo. Por último apresenta-se a entidade promotora da prática profissional – a QInesis.

I.1 Psicomotricidade e a Intervenção Psicomotora

A Psicomotricidade estuda a forma como as interações corpo – mente se processam, como se influenciam e interagem, é o termo atribuído ao ramo do conhecimento que procura explicar as mútuas influências e interações emocionais, cognitivas e corporais do ser humano que resultam no movimento e simbolização, desenvolvendo competências, que lhe permitem ser e agir através do seu corpo num contexto biopsicossocial (EFP, 2018a; Associação Portuguesa de Psicomotricidade [APP], 2017; Fonseca, 2001a; Fonseca e Martins, 2001; Martins, 2001a).

O desenvolvimento da história da Psicomotricidade remonta ao início do século XX, na Europa a psicomotricidade começou a ser uma área de estudos na década de 60 e surgiu em Lisboa duas décadas mais tarde, partindo de uma especialização na licenciatura em Educação Física (APP, 2017; Fonseca, 2001a; Fonseca, 2010).

A Psicomotricidades caracteriza-se por ter uma visão holística e sistémica do Ser Humano onde o movimento assume uma grande importância nas relações estabelecidas, ao fazer parte do comportamento humano (EFP, 2018a; EFP, 2018b; Fonseca, 2010), além de procurar compreender e analisar as circunstâncias adaptativas e de aprendizagem que motivam determinado comportamento humano (Fonseca, 2001a; Fonseca e Martins, 2001).

Fonseca (2001a) distingue na psicomotricidade uma dimensão que ultrapassa claramente a anatómica, fisiológica ou cinesiológica, além de não se focar nem em partes corporais específicas nem em resultados físicos; a psicomotricidade foca-se nas correspondências psíquicas e corporais (físicas e cinéticas), que permitem a tomada de consciência do próprio, criando um sistema de representações simbólicas e dando espaço à existência de vontade motivacional, base de uma plena adaptação ao meio (Fonseca,

2001c). De acordo com esta perspectiva do autor (2010), a psicomotricidade resulta de uma relação passível de ser compreendida de forma consciente entre o indivíduo e o meio onde vive, é “concebida como a integração superior da motricidade,” (p.18) e uma ferramenta para a formação e materialização da consciência.

A psicomotricidade para Fonseca (2001a, p.19) foca-se na:

importância da qualidade relacional e na mediatização, visando a fluidez eutónica, a segurança gravitacional, a estruturação somatognósica e a organização práxica expressiva do indivíduo. Privilegia a totalidade do ser, a sua dimensão prospectiva de evolução e a sua unidade psicossomática.

Por outras palavras, para o autor a psicomotricidade tem como objetivo otimizar as relações do indivíduo consigo próprio e com o outro num espaço e tempo próprios, tendo em mente o ser humano com uma unidade capaz de se mover e relacionar nos seus contextos, através do seu corpo de forma fluida e evolutiva (Fonseca, 2001a).

A intervenção psicomotora é uma prática de mediação corporal, onde o psicomotricista guia, estuda, propõe e promove respostas a situações onde a adaptação está comprometida, analisando as potencialidades motoras e corporais, cognitivas e afetivo-emocionais do indivíduo, compensando problemas existentes, que se podem verificar ao nível do desenvolvimento psicomotor, de comportamento, de aprendizagem e psicoafectivos, para que o indivíduo atinja a sua realização enquanto pessoa, reencontrando e manifestando a sua identidade, possibilitando a expressão da sua personalidade, sendo e agindo pelo seu corpo em movimento (Fonseca, 2010; Martins, 2001a). Através do movimento orientado para uma finalidade específica, que lhe atribui a capacidade terapêutica e da regulação tónico-emocional, ou seja, conjugação da função tónica e da função emocional na relação por meio da linguagem, possibilita-se o desenvolvimento dos processos simbólicos do indivíduo, após o reencontro do prazer sensório-motor, num envolvimento lúdico e relacional, onde o psicomotricista atua compreendendo as suas manifestações e interações no funcionamento integrado do indivíduo nos seus vários contextos de vida e domínios de atuação (APP, 2017, Fonseca, 2010; Fonseca e Martins, 2001; Martins, 2001a; Naia e Martins, 2006).

Fonseca (2010) apresenta um modelo a ser utilizado na intervenção psicomotora que passa por várias fases. É iniciado com a deteção e diagnóstico de disfunções psicomotoras, seguindo-se o estabelecimento do Perfil Psicomotor Intraindividual que deve ser organizado em áreas fortes e fracas, que facilita o estabelecimento dos objetivos terapêuticos a serem trabalhados e a forma como se organiza o planeamento deste trabalho,

tomam a designação de Plano de Intervenção que após ser implementado deve ter os seus resultados avaliados, sendo que o todo o processo deve ser acompanhado de uma avaliação contínua do indivíduo (Fonseca, 2010).

A intervenção psicomotora pode ser aplicada de várias formas, quer combinadas quer singulares, sob o julgamento do psicomotricista que tem mais em conta as características do contexto e a sua disponibilidade de recursos educativos e terapêuticos do que o diagnóstico propriamente dito, devido à sua visão holística do ser humano, nomeadamente (Fonseca e Martins, 2001; Martins, 2001a): se deve ser realizada de forma individual, em pequeno ou grande grupo; com uma atitude mais ou menos diretiva; com incidência mais corporal, relacional ou cognitiva; com recurso ao jogo simbólico ou jogo sensoriomotor ou jogo de construção ou jogo de regras; com maior foco na interiorização ou expressão. Tendo como principais finalidades a comunicação, a criação, o acesso a um pensamento operatório e a harmonização e maximização do potencial motor, cognitivo e afetivo-relacional (Martins, 2001a). Esta intervenção pode ser desenvolvida em vários contextos e em função da história de vida do indivíduo, da origem e características das suas dificuldades e potencialidades, tendo em conta as características do contexto institucional onde é desenvolvida, e as características da personalidade e da formação profissional do psicomotricista (Fonseca e Martins, 2001; Martins, 2001a).

A intervenção psicomotora tem vindo a ser descrita de várias formas, nomeadamente terapia, reeducação e reabilitação psicomotora, no entanto todas preconizam os objetivos e princípios deste tipo de intervenção de recuperar, restabelecer, reincorporar, melhorar, otimizar, tratar, equilibrar a capacidade de aprendizagem e de adaptabilidade biopsicossocial do indivíduo (Fonseca, 2010). Da mesma forma que têm sido descritos vários âmbitos da intervenção psicomotora, tanto a nível nacional como internacional, nomeadamente, o âmbito preventivo e/ou (re)educativo, reabilitativo e terapêutico (APP, 2017), e a nível pedagógico (EFP, 2018b). Outra forma de definir a intervenção psicomotora é que tanto pode atuar no campo da saúde, terapeuticamente, como no campo da educação, pedagogicamente (APP, 2017; Fonseca e Martins, 2001). Segundo Martins (2001a), no âmbito educativo pretende-se estimular o desenvolvimento psicomotor em contextos considerados dentro da norma, já no que diz respeito ao âmbito reeducativo ou terapêutico pretende-se superar problemas relacionais que comprometam a adaptabilidade do indivíduo ou quando o curso de desenvolvimento ou de aprendizagem do indivíduo estão de alguma forma comprometidos, em ambos os casos a tomada de consciência e a intencionalidade do movimento são fulcrais, pois resultam da relação entre a motricidade, a afetividade e a vigília ou psiquismo (Fonseca, 2001a; Martins, 2001a).

A psicomotricidade é indicada para indivíduos de todas as faixas etárias, ao longo de todo o percurso de vida (APP, 2017; Fonseca e Martins, 2001), a quem o agir, o investimento corporal e a experiência concreta ligados à vivência corporal são uma mais valia para reorganizar a comunicação e o pensamento, afirmando a sua presença no mundo (Fonseca e Martins, 2001; Martins, 2001a). Desta forma a intervenção psicomotora atua nos problemas psicomotores (e.g. dificuldades de representação simbólica, problemas de comportamento, doenças mentais e problemas psicossomáticos, dispraxia, instabilidade postural, perturbações do esquema e imagem corporal, da lateralidade, estruturação espaciotemporal, dificuldades de comunicação, instabilidade, agressividade, dificuldades de concentração e de comunicação, défices de atenção e de memória, entre outros) e procurando pelo movimento e pela ação consciente assegurar as condições somatopsíquicas necessárias aos processos de identificação e de simbolização, possibilitando a reestruturação psíquica e a gestão adaptativa da autonomia e da distanciação (Fonseca, 2001a; Fonseca e Martins, 2001).

Na psicomotricidade pode-se recorrer a várias técnicas, nomeadamente, métodos e atividades expressivas, métodos de relaxação e de consciência corporal, atividades lúdicas, atividade motora adaptada, atividades de consciencialização motora, associando sempre a atividade representativa e simbólica à motricidade (APP, 2017; Fonseca, 2001a; Fonseca e Martins, 2001). A decisão sobre que métodos utilizar deve ter por base as necessidades específicas de reabilitação da pessoa, passíveis de serem observadas através do seu comportamento psicomotor, o que o autor Fonseca (2010) nomeia como observação psicomotora. Ao longo do tempo na intervenção psicomotora têm sido descritos dois tipos de abordagem terapêutica, que não devem ser praticadas de forma segmentada, mas sim em complementaridade (Martins, 2001a): uma abordagem reflete maiores influências das teorias cognitivistas e neuropsicológicas, a *instrumental*, enquanto que a outra, a *relacional*, reflete maior influência das teorias psicodinâmicas.

A abordagem instrumental procura através da vivência do êxito em situações desafiantes para a pessoa, que a mesma consiga superar e desfazer as suas resistências e bloqueios, reforçando a sua autoestima e autoconfiança (Martins, 2001a). Para o autor, ao ultrapassar cada situação-problema, esta desenvolve progressivamente o seu pensamento divergente, as suas descobertas, o que lhe permite o acesso a mais informação e possibilidades de adaptação. Também aconselha que se promova a consciencialização da experiência e emoções vividas através da verbalização prévia e posterior das situações-problema, equacionando outras possibilidades além das encontradas que promove a atividade recetiva, simbólica e conceptual, priorizando a

reflexão, a criatividade e a expressão da criança em detrimento do êxito ou proficiência motora. Neste sentido, Martins (2001a) defende que o psicomotricista dispõe de ferramentas para explorar todas as formas de expressão possíveis (plástica, gráfica, sonora, motora, verbal, entre outras), sendo o seu papel conduzir o próprio desde o prazer de agir ao de ser capaz de antever o futuro, explicitando a relação com os objetos, com o espaço e com o tempo, baseada numa relação com o outro de disponibilidade e identidade, através da comunicação verbal e não verbal, o indivíduo deve ter uma representação diferenciada do terapeuta, em relação aos outros adultos, de forma a que na segurança da relação terapêutica se possa exprimir, interrogar, tomar consciência sobre si próprio, (re)construindo a sua identidade.

A abordagem relacional, por sua vez, procura valorizar a componente psicoafectiva, segundo Martins (2001a), a gestão adequada da distância interpessoal resulta da interação da criança com objetos mediadores da sua relação com os outros, partindo duma relação segura. Uma componente fundamental de compreender nesta abordagem é o papel da comunicação não verbal, pois qualquer corpo é indissociável da sua expressão não verbal. Nesta abordagem é dada grande relevância a este tipo de comunicação por se assumir que é uma articulação entre o que o indivíduo sente e como se move, e os aspetos considerados passam pela orientação corporal, pelo olhar, pela gestualidade, respiração, voz e ritmo, pelo diálogo tónico, pelas posturas e pela distância interpessoal. Com a análise proveniente destas informações aleada a um ambiente lúdico, permissivo e seguro, mediado pelo psicomotricista e com segurança nas suas opções terapêuticas, estão reunidas as condições necessárias para que o indivíduo se exprima e procure ultrapassar os bloqueios existentes.

No entanto, qualquer que seja a abordagem, a intervenção é caracterizada por promover o prazer sensorio-motor, o jogo lúdico e simbólico e o investimento e satisfação com o envolvimento, onde o segundo é uma boa representação do terceiro (Martins, 2001a). Para Fonseca (2010), a intervenção em psicomotricidade tem por base o entendimento e estudo psiconeurológico de sete fatores designados psicomotores, estruturados de acordo com as unidades de organização funcional do cérebro que o autor propôs com base nos estudos realizados pelo psicólogo do desenvolvimento Lúria, nomeadamente: tonicidade, equilíbrio, lateralidade, noção do corpo, estruturação spatiotemporal, praxia global e praxia fina. Deve ser realizada uma observação clínica e rigorosa denominada observação psicomotora, que Fonseca (2010) consolidou num conjunto de provas formais de forma a que se pudesse avaliar com referência a critério os sete fatores psicomotores, intitulada Bateria Psicomotora (BPM). O mesmo autor refere a

BPM além dos fatores psicomotores, permite analisar várias competências do indivíduo, desde as funções sensoriais, auditivas, visuais, táteis, quinestésicas e vestibulares, assim como as suas competências sociais e linguísticas. Mantendo em mente a visão holística do ser humano, que ao ser observado/observador não deixa de estar em relação com o outro, a BPM contempla as interações recíprocas entre ambos, sem ter o objetivo que atribuir um quociente de desempenho psicomotor após a sua aplicação, pois procura perceber o potencial de aprendizagem de cada indivíduo.

Em termos de recursos, os principais na psicomotricidade são o corpo, em movimento, do psicomotricista e do indivíduo, para a relação consigo, com o outro e com o envolvimento, devido à sua expressividade através das posturas, gestos e mímicas, num espaço, tempo e ritmos próprios da sessão (Marques, 2006; Martins, 2001a). Em complementaridade, é característico da motricidade humana a relação com objetos como forma de interação com o meio, por via da criação, modulação, combinação e articulação, sendo esta favorecida quando os materiais são apelativos, coloridos, desafiantes, personalizados, polivalentes e de fácil manuseamento. Assim, o psicomotricista, pode recorrer à inclusão de materiais que além da sua funcionalidade objetiva, devem ser introduzidos consoante o seu potencial simbólico, acrescentando o empenho motivacional do indivíduo, que é fundamental na IPM (Fonseca, 2010; Martins, 2001a).

Com vista a estabelecer uma relação terapêutica segura para o indivíduo, o psicomotricista deve agir de forma a que se torne numa figura de referência aceite e desejada, e só após este estabelecimento é que existe espaço nesta relação privilegiada para a reconstrução corporal e psíquica do indivíduo partindo da segurança para a autonomia (Martins, 2001a). Algumas estratégias de intervenção passam por apresentar a regra como uma necessidade para que o espaço e a atividade sejam organizados; assim como o recurso à verbalização ter sido feito no seguimento das situações vivenciadas (Matos e Simões, 2001). A intervenção psicomotora é bastante flexível em relação aos espaços e contextos, pois tanto pode ser levada a cabo num ginásio, como numa sala, num gabinete, numa sala de Snoezelen, na piscina, ao ar livre, no picadeiro, ou mesmo na própria casa do indivíduo em função dos objetivos de trabalho traçado para ele, das suas características e os recursos existentes. Estes locais tanto podem pertencer a entidades públicas como privadas e muito variadas, como por exemplo: escolas, centros de dia, residências assistidas e outras instituições para pessoas idosas, instituições para pessoas com deficiência, hospitais gerais e psiquiátricos, associações desportivas, projetos municipais, centros de atividades, instituições de apoio social e clínicas privadas (APP, 2017).

Da combinação entre as faixas etárias e problemáticas onde a psicomotricidade está indicada resultaram ao longo do tempo vários tipos de intervenção específica, nomeadamente a intervenção precoce na infância, a intervenção assistida por animais, a intervenção nas perturbações do desenvolvimento, a intervenção nas perturbações da aprendizagem, a intervenção na saúde mental infantil, a intervenção na saúde mental de adultos, a intervenção nas competências pessoais e sociais, nos adultos e nos idosos, incluindo situações de desenvolvimento ou envelhecimento patológico.

I.2 Literacia Emocional

No âmbito da psicomotricidade são várias as competências e capacidades que podem ser promovidas e que beneficiam grandemente da exploração, integração e consciência corporal, que potencia e reforça todas as capacidades alvo e promove a autonomia, independência e processo de individualização do próprio. Neste seguimento é feita uma contextualização histórica e conceptual sobre a literacia emocional, visto ter sido uma competência trabalhada objetivamente num dos casos descritos na segunda parte deste relatório (ver Estudo de Caso Grupo).

Segundo Steiner (2003) a primeira vez que ouviu o termo *Literacia Emocional* foi em 1960, proferido por Nancy Graham, o mesmo autor refere ter definido, em 1979, pela primeira vez este termo, o que corrobora a atribuição do conceito de literacia emocional a Claude Steiner, feita por vários autores nacionais e internacionais (Leite, 2014; Matthews, 2006; Sharp, 2001). O percussor do termo refere na mesma obra que a sua conceção surgiu como uma ferramenta para a libertação do ser humano, que vivia oprimido pela racionalidade na década de 70 (Steiner, 2003). Tanto Sharp (2001) como Leite (2014), revelam consideração por Steiner, identificando a sua obra como essencial em termos metodológicos e no contexto de desenvolvimento pessoal e terapêutico.

Veiga-Branco (2004), por sua vez, refere ter encontrado origens divergentes do termo *literacia emocional*, por um lado confirma a autoria de Claude Steiner já descrita, e pelo outro refere que Goleman (1996) atribui a origem do conceito a Eileen Rockfeller Growald fazendo notar a sua contribuição para o desenvolvimento deste termo e refere que os primeiros cursos sobre *literacia emocional* remontam à década de 60. Paralelamente Matthews (2006) refere a maior utilização do termo *literacia emocional* na Grã-Bretanha e *inteligência emocional* na América.

Olhando apenas para a primeira parte do conceito de *literacia emocional*, segundo Matthews (2006), com base no trabalho de Lankshear (1997), *literacia* é um processo

dinâmico intimamente relacionado com a cultura onde a literatura é gerada e que envolve tomar decisões sobre escolhas de vida e conseqüentemente emoções e o seu conhecimento num contexto social. Promove o aumento do controlo do ser humano sobre a sua própria vida, capacitando-o para lidar melhor com problemas e incertezas (Matthews, 2006). Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008-2013) *literacia* é a “capacidade de ler e de escrever” e a “capacidade para perceber e interpretar o que é lido”, que Silva (2015) corrobora em parte nas suas pesquisas e que Veiga-Branco (2004) acrescenta a capacidade de realizar cálculos, associando a literacia ao processo de ensino aprendizagem.

No trabalho de Roffey (2008) a *literacia emocional* é definida como o conjunto de valores e de competências relacionais existentes tanto ao nível individual como ao nível dum contexto, sendo a capacidade de identificar, reconhecer e entender as próprias emoções, lendo e compreendendo as emoções dos outros empaticamente e expressando e gerindo as emoções de forma adequada ao contexto, promovendo relações saudáveis através da gestão de conflitos, melhorando a comunicação humana e promovendo a qualidade de vida da comunidade mais próxima, com efeitos tanto a nível pessoal como social (Azevedo, 2013; Faupel e Sharp, 2003; Freire, Bahia, Estrela e Amaral, 2011, 2012; Matthews, 2006; Reis et al., 2014; Sharp, 2001; Silva, 2015; Steiner e Perry, 2000). Percebe-se assim o acordo e aceitação do termo *literacia emocional*, visto a sua definição ser consistente e assumida pelos vários autores identificados. Sintetizando, a *literacia emocional* é a “arte de ler emoções” (Silva, 2015, p. 8; Veiga-Branco, 2004, p. 50), onde *ler* assume um sentido lato ao nível da percepção e expressão. Goleman (1996) acrescenta que a *literacia emocional* é o que permite gerar seres humanos decentes e educados.

Faupel e Sharp (2003) referem que a *literacia emocional* é conduzida pelos valores de cada indivíduo e ao ter em mente esta capacidade de qualquer entidade é necessário considerar todos os indivíduos envolvidos na mesma assim como o seu envolvimento, no entanto, identificam princípios que podem ser empregues, como por exemplo o sentido de pertença e bem-estar.

Segundo Steiner (2003) e Faria (2015), ser emocionalmente letrado é ser capaz de gerir emoções, promovendo a capacitação do próprio, a sua qualidade de vida e a dos outros, e ainda ter consciência da sua *literacia emocional* (Veiga-Branco, 2004). Segundo Veiga-Branco (2004) a *literacia emocional* melhora relações, gera possibilidades de amor entre pessoas, torna o trabalho corporativo possível e facilita o sentido de comunidade; contribuindo para relações mais positivas consigo e com os outros, reveladoras de

competência emocional (Damásio, 2003; Goleman 1996). As competências necessárias para a desenvolver são ser capaz de falar sobre emoções e sobre o que as causa; ser capaz de desenvolver a empatia e capacidade intuitiva; e ser capaz de assumir erros e pedir desculpa (Steiner, 2003). Faria (2015) defende que nem todos os indivíduos são emocionalmente literados, sendo necessário promover essa capacidade de forma democrática para o bem da prática de uma cidadania ativa, responsável e eficiente, o que também possibilita o êxito individual, pela melhoria e ampliação das oportunidades de vida (Faupel e Sharp, 2003).

Esclarecendo, de acordo com Veiga-Branco (2004), ao ser emocionalmente literado, um indivíduo é capaz de lidar com a ansiedade, distanciando a sua atenção do estímulo que a provoca, procurando soluções para não se sentir em perigo ou com medo, e alívio quando se sente deprimido, sem reagir impulsivamente, pensando e esperando antes de agir. Tal pressupõe uma consciência plena das suas emoções e opções, restituindo o locus de controlo interno do próprio. A mesma autora expõe a perspectiva de Carl Jung, que vai ao encontro da necessidade de educar as emoções.

Leite (2014) defende que é na infância que a *literacia emocional* se desenvolve mais facilmente, aprendida por imitação, e Veiga-Branco (2004) especifica que tal acontece num processo de ensino aprendizagem. De acordo com Roffey (2008) praticar positivamente a *literacia emocional* exige um trabalho ativo de construção de um discurso relacional e pela expressão de valores e de expectativas, o que permite ter maior consciência das várias perspetivas específicas da realidade.

Partindo da conceção de Sharp (2001), na sua obra *Nurturing Emotional Literacy*, e de Veiga-Branco (2004), de que a *literacia emocional* pode ser sustentada e promovida numa expedição contínua de aprendizagem e autoconhecimento, apresentam-se formas de promoção da *literacia emocional* que têm sido conceptualizadas e desenvolvidas ao longo do tempo.

Tome-se como exemplo a proposta de desenvolvimento da *literacia emocional* na sociedade de Faupel e Sharp (2003). Estes autores propuseram o desenvolvimento de um currículo de *literacia emocional* ativo nas escolas (com os alunos, pessoal docente e não docente, autoridades locais e nos serviços de saúde), recorrendo a esquemas de trabalho, planos de aula e utilizando vários métodos de ensino, sendo fundamental vivenciar esta parte do currículo. Defendem que este currículo além de potenciar individual e socialmente a *literacia emocional*, também promove a literacia numérica e académica em geral.

Outro exemplo é o treino da *literacia emocional* descrito, desenvolvido e defendido por Steiner (2003), que partiu de uma sugestão de treino trifásico de Marc Devos: primeiro abrir o coração, segundo reunir informações e em terceiro assumir responsabilidades. O autor preconiza que o treino da *literacia emocional* deve ser realizado em casa, com os amigos e no trabalho para facilitar o estabelecimento de relações harmoniosas e de cooperação, levando ao aumento das competências ao longo do tempo, aprendendo como e onde expressar sentimentos e como os seus sentimentos e respetiva expressão tem efeito nos outros. Também Leite (2014) apresenta um exemplo, pois refere ter recorrido ao método de Claude Steiner na sua prática educativa, com crianças de 4 anos, aplicando de forma adaptada ao contexto as três fases referidas anteriormente.

Adicionalmente, Sharp (2001) refere que através da potenciação da autoestima também promove o desenvolvimento da *literacia emocional*, referindo que, desde de 1992 em Inglaterra, são levadas a cabo várias iniciativas de neste sentido.

No estudo realizado por Reis, Guedes e Bahia (2014) a criatividade é referida como um critério de diferenciação ao nível das competências de *literacia emocional*, tal como a necessidade de conhecer e dominar vocabulário para que nomear emoções seja mais fácil, pois atribuir nomes e termos ao que se sente é por si só complexo (Kagan, 2007). Matthews (2006) acrescenta ainda o diálogo como sendo essencial para desenvolver a *literacia emocional*. Faupel e Sharp (2003) corroboram esta opinião, referindo que boa comunicação, boas práticas, espírito de união e ser recetivo são as características necessárias para que as entidades sejam emocionalmente literadas. Veiga-Branco (2004) enfatiza ainda, o papel de vários aspetos da perceção e expressão não-verbal na *literacia emocional*, nomeadamente, o tom de voz, gestualidade, expressividade, direção do olhar. Silva (2015) identifica a empatia como sendo uma ferramenta essencial da *literacia emocional*, elementos fundamentais na psicomotricidade humana, em concreto: a comunicação não-verbal, o diálogo tónico-emocional, a empatia e a criatividade.

Steiner (2003) refere na sua obra o conceito *consciência emocional* como sendo essencial à *literacia emocional* e descreve uma escala desde o nível mais baixo ao mais alto, que segundo Leite (2014) permite avaliar o nível de *consciência emocional* do indivíduo. A escala é apresentada em seguida, a partir da obra de Steiner (2003, p. 45):

1. Dormência – “*numbness*” – é não ter consciência dos seus sentimentos;
2. Sensações físicas – “*physical sensations*” – experienciar emoções caóticas, mas não saber o que são. Não conseguir discuti-las ou entendê-las;
3. Experiências Caóticas – “*chaotic experience*” – estar consciente de cargas emocionais, mas sem conseguir entendê-las, explicá-las ou falar sobre isso;

4. Barreira Verbal – “*verbal barrier*” – é a fronteira entre a experiência caótica e a capacidade de entender emoções;
5. Diferenciação – “*differentiation*” – ao atravessar a barreira verbal e falar sobre os sentimentos aprende-se a diferenciar entre raiva, amor, vergonha, alegria e ódio;
6. Casualidade – “*casuality*” – além de distinguir emoções, é ser capaz de entender o que as causa;
7. Empatia – “*empathy*” – estar consciente das emoções dos outros;
8. Interatividade – “*interactivity*” – ser sensível ao fluxo e refluxo das emoções à nossa volta e como interação.

Numa cultura onde a razão predomina sobre as emoções e onde o discurso negativista prevalece (Damásio, 2000; Roffey, 2008; Sharp, 2001) há quem identifique algum progresso em relação ao reconhecimento da importância da *literacia emocional*, levando escolas a sentirem-se pressionadas para desenvolverem programas de *literacia emocional* (Matthews, 2006). Outros têm estudado quais são as competências emocionais necessárias para os educadores e professores serem um modelo de desenvolvimento emocional adequado às crianças e jovens com quem contactam, questionando se promover a *literacia emocional* é mais urgente nos adultos de referência ou nas crianças (Reis et al., 2014). Sendo a *literacia emocional* apontada como condição essencial para o desenvolvimento dos próprios professores, dos alunos e para um bom clima escolar (Freire et al., 2011), as autoras desenvolveram um estudo onde concluíram que os professores da amostra beneficiariam da participação em programas individualizados para promover maior capacidade de discriminação, maior autoconhecimento, maior capacidade de resolução de conflitos e menor vulnerabilidade às apreciações dos outros.

Freire et al. (2012) estudaram e concluíram que a importância da *literacia emocional* se estende ao processo de transformação de crenças dos professores para crenças emocionalmente mais úteis e menos desgastantes, partilhando os problemas sentidos com outros profissionais o que promove uma melhor gestão de situações conflituosas futuras, aumentando a própria *literacia emocional* do professor. A maioria dos professores da amostra do referido estudo reconheceu a importância da gestão emocional e um dos professores foi explícito em relação à importância da *literacia emocional* dos alunos, de si próprio e dos seus pares. Também Roffey (2008) refere que a *literacia emocional* contribui e é importante na construção de comunidades saudáveis e na promoção do bem-estar individual, promovendo o estabelecimento de objetivos pessoais, através do reconhecimento e sensação de ser valorizado, da capacitação, de ações e da noção de vínculo positivo com o outro.

Paralelamente, Faupel e Sharp (2003), Sharp (2001) e Veiga-Branco (2004) referem que a *literacia emocional* é tão importante como as outras competências necessárias às crianças, jovens e adultos e que a *literacia emocional* deve ser promovida de forma integrada em todas as áreas do conhecimento. Já Faria (2015) apresenta preocupação relativa a esta competência das gerações mais jovens devido à falta de suporte familiar da sociedade, pondo-as em risco, defendendo que níveis reduzidos de *literacia emocional* influenciam o estar, comportamento e interações dos indivíduos na sociedade e que os mesmos devem ser formados na escola para serem melhores cidadãos através de programas de promoção desta literacia. O que vai ao encontro do defendido por Sharp (2001), de a *literacia emocional* estar dependente de experiências duradouras e estáveis, maioritariamente dependente das figuras parentais e de contribuir para que o indivíduo alcance o melhor de si e para que colabore e coopere mais com, na e para a sociedade. Acrescenta a proposta de criar uma agenda nacional para promover e sustentar a *literacia emocional* e dois anos mais tarde encontra-se um avanço neste sentido no seu trabalho com Faupel. Sharp (2001) indica vários motivos da importância desta competência que culminam na saúde emocional e assinala uma comunicação de James Park, em 1999, onde este refere que os motivos da importância da *literacia emocional* incluem: a influência do bem estar emocional sobre funções executivas e capacidade de aprendizagem, e prevenção de padrões disfuncionais pelo estabelecimento de relações positivas, a promoção da capacidade de inovar e liderar, e por consequência tem impacto no desempenho de qualquer entidade e organização.

Ao longo do tempo a *literacia emocional* tem sido utilizada de várias formas, contribuindo para a qualidade de vida dos participantes. Steiner (2003) descreve a aplicação da *literacia emocional* em pequenos grupos onde promoveu a expressão de emoções e de fantasias dos participantes. Roffey (2008) refere e descreve como foram desenvolvidos ambientes de aprendizagem com maior literacia emocional em seis escolas Australianas, analisando os seus sistemas e relações com recurso ao modelo ecológico de Bronfenbrenner; o seu objetivo foi identificar boas práticas e desafios encontrados ao promover a *literacia emocional*; conclui que além dos valores é necessário existir um foco sobre o que é dito e feito para consciencializar a promoção de relações positivas em todos os níveis do sistema escolar. Também Faria (2015) mostra no seu trabalho sobre a *Escola Emocional* que é possível a escola promover a *literacia emocional* dos jovens, reduzindo os comportamentos de risco e prevenindo o desenvolvimento de psicopatologias, sendo a *literacia emocional* um meio de capacitação do indivíduo. Goleman (1996) corrobora,

afirmando que a *literacia emocional* deve utilizada como forma de prevenção de comportamentos de risco.

A *literacia emocional* engloba e promove a aprendizagem, a realização e conquistas em áreas como (Faupel e Sharp, 2003, p. 48): “a saúde; a educação pessoal, social e de saúde; o desenvolvimento espiritual, moral, social e cultural; igualdade de oportunidades; a cidadania; disciplina e comportamento; a inclusão social; e várias formas de expressão” tais como arte, música, dança e teatro. Igualmente Silva (2015) estudou o contributo da *literacia emocional* no sucesso do processo ensino aprendizagem em conhecimentos académicos específicos. E Veiga-Branco (2004) refere que a competência emocional dos professores, influenciada pela *literacia emocional*, é útil na intenção e modificação da aprendizagem melhorada dos alunos.

Sharp (2001) refere que no seu trabalho prefere não utilizar o termo *inteligência emocional* porque considera que o termo *inteligência* está associado a uma ideia de estabilidade e alterações que sabe não serem reais devido ao estado emocional do ser humano poder ser alterado de várias formas; além de ter uma conotação negativa intrinsecamente atribuída. Steiner (2003) acrescenta que a *inteligência emocional* tem sido utilizada em prol da exploração dos trabalhadores por parte de empresas, em vez de ser libertador das emoções de cada indivíduo.

Roffey (2008) parece estar em acordo com Sharp (2001), na medida em que considera que o conceito de *inteligência emocional*, utilizado originalmente por Peter Salovey e John Mayer em 1989 e amplamente divulgado por Goleman com a sua obra *Inteligência Emocional* em 1996, é principalmente sobre o indivíduo e tem pouco em conta o bem-estar da comunidade. Paralelamente, Matthews (2006) afirma que as características da *inteligência emocional* são as necessárias para desenvolver emoções positivas nas escolas. A *inteligência emocional* surge definida como a habilidade de avaliar, precisar e expressar emoções, de forma a facilitar o pensamento, e de regular as emoções para promover o autocontrolo, motivação, crescimento emocional e intelectual (Salovey e Sluyter, 1997, cit. in Roffey, 2008; Goleman, 1996).

Segundo Veiga-Branco (2004) não existe um conceito unânime sobre emoções, a autora refere que o conceito varia consoante a perspetiva teórica tida em conta. Noutro prisma, Faria (2015) refere que as emoções são mecanismos envolvidos na capacidade de resposta, tomada de decisão e comunicação não verbal do indivíduo. Considera dois tipos de emoções, as com resultado positivo: orgulho, alegria, satisfação, gozo, serenidade, entusiasmo, e as com resultado negativo: medo, raiva, fúria, ódio, tristeza, vergonha,

timidez. Ambas as autoras identificam componentes estruturais das emoções, que apesar de não serem idênticas são semelhantes no que diz respeito à percepção, manifestação interna e manifestação externa do indivíduo. Sharp (2001) acresce o termo sentimento como sendo uma componente das emoções e corrobora a variedade de definições já exposta.

Apesar de existirem várias teorias optou-se por enunciar as emoções primárias da teoria diferencial de Tomkins-Izant, nomeadamente: o interesse, a alegria, o nojo, o desprezo, a cólera, o medo, a surpresa, a angústia, a vergonha, a culpa e a tristeza; por serem consideradas as interações entre a cognição, a experiência e o comportamento, que podem alterar comportamentos, devido aos estados corporais provocados (Veiga-Branco, 2004). Por outro lado, para Matos e Simões (2001) temos as perspectivas de Wallon e Bandura, que referem que a observação e a imitação das crianças são as primeiras tentativas de representação dos futuros papéis sociais de uma forma lúdica, e Wallon acrescenta mesmo que as emoções, através da sua expressão motora, são a primeira forma de nos relacionar com o meio que nos rodeia. Nesta linha de pensamento Martins (2001b) afirma igualmente que na idade adulta os indivíduos não dão a importância necessária ao corpo, perdendo a consciência e adequação do mesmo, esquecendo que este é a expressão das suas emoções.

“Cuidar do corpo melhorando a sua adequação a si mesmo, ter e ser um corpo, como veículo da expressão equilibrada das emoções e sujeito de uma boa regulação afectiva, são condições fundamentais do sentimento de existência e da afirmação da identidade dos indivíduos.” (Martins, 2001b, p.96)

Tendo em conta o âmbito de realização deste estágio de aprofundamento de competências profissionais, considera-se pertinente fazer referência a vários aspetos evidenciados na literatura consultada que corroboram e partilham princípios, teorias e saberes comuns à psicomotricidade e intervenção psicomotora, sendo apresentados em seguida:

- Visão unificadora do indivíduo passível de ser educado com a inclusão dos domínios afetivo, cognitivo e físico identificadas por Sharp (2001), relaciona-se com a visão holística do ser humano;
- Ser necessário realizar intervenções sustentadas e sistémicas para que os resultados tenham a mesma característica, defendido por Bronfenbrenner (1979);
- A promoção da *literacia emocional* está intimamente ligada à promoção da autoestima (Freire et al., 2011, 2012), tal como a promoção da psicomotricidade;
- O comportamento ser influenciado pela construção simbólica do indivíduo que teve início assim que foi concebido (Bandura, 1977, cit. in Reis et al., 2014);

- A relaxação permitir maior compreensão do próprio e dos outros, contribuindo para o seu bem-estar segundo Leite (2014), sendo a relaxação um dos métodos utilizados em psicomotricidade por excelência, concorda-se com a ideia referida;
- Ser indissociável o pensar e o sentir, a inteligência cognitiva e a emocional para atuar sobre o envolvimento (Faria, 2015), corroborado e completado com a componente corporal que na prática é a que atua;
- As emoções desencadearem respostas agidas, de dentro para fora do corpo, que nem sempre são filtradas antes da sua expressão. Após esta, existem várias percepções, leituras e interpretações, do indivíduo e dos o que o observaram (Veiga-Branco, 2004), princípios também fundamentais em psicomotricidade;
- A gestão das emoções recebidas do exterior e a sua utilização intencional e consciente só é possível após um confronto e identificação clara com as próprias emoções (Veiga-Branco, 2004), construto partilhado em psicomotricidade e âmbito de intervenção terapêutica;
- A definição de emoção englobar as manifestações ao nível neurofisiológico, comportamental e experiencial (Queirós, 1997, cit. in Veiga-Branco, 2004), que implicam a consciencialização e a cognição. Tal como Veiga-Branco (2004) defende que um professor deve utilizar as competências (emocionais) para dar intencionalidade ao processo educativo, também o psicomotricista deve agir sempre de forma intencional e promover a intencionalidade do indivíduo nos mais variados aspetos;
- O conceito de estado do corpo alterado pelas emoções de Damásio descrito por Veiga-Branco (2004), um autor de referência e conceitos tidos em conta na psicomotricidade.

Veiga-Branco (2004) defende que a *literacia emocional* deve ser intrínseca à escola, vivida naturalmente e na forma como as aprendizagens se processam, mais do que sendo ensinada, pois desta forma contribui para o desenvolvimento da autonomia, liberdade, capacidade expressiva e de ação, contribuindo para a estruturação do próprio.

I.3 Ensino Doméstico

Uma parte da população, que foi alvo da prática profissional desenvolvida neste estágio, encontra-se em *Ensino Doméstico*, por este motivo considera-se pertinente contextualizar brevemente esta realidade no nosso país, as informações apresentadas são relativas ao período em que decorreu este estágio, o ano letivo 2016/2017.

Em Portugal segundo a Direção-Geral de Educação (s.d.) existem quatro ofertas formativas ao nível do ensino básico, nomeadamente o geral e três modalidades: a de ensino à distância, a de ensino recorrente e a de ensino doméstico. Focando a modalidade de *Ensino Doméstico*, legal em Portugal à semelhança de vários países europeus (Associação Nacional de Pais em Ensino Doméstico, s.d.), a legislação remonta ao ano de 1949 com a publicação em Diário da República da Lei n.º 2033 relativa ao ensino particular. Na Base III desta lei, o Ensino Doméstico caracteriza-se por ser concretizado no domicílio, por parentes até ao terceiro grau de parentesco ou por pessoas que vivam em partilha económica familiar, sendo isento de Fiscalização do Estado. Mais tarde, em 1957, no artigo

4.º. do Decreto-Lei n.º 41192 é definido quem pode matricular os alunos em *Ensino Doméstico*, no caso o tutor da criança ou parente até ao terceiro grau de parentesco ou pessoa que viva em economia familiar, e, 20 anos mais tarde, são especificadas as habilitações literárias de quem matricula os alunos em *ensino doméstico*, no Despacho n.º 32/1977. Em 2012, o Decreto-Lei n.º 176/2012 refere a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças também aplicável ao *Ensino Doméstico* e no ano seguinte foi aprovado “Estatuto de Ensino Particular e Cooperativo” no Decreto-Lei n.º 152/2013 onde o *Ensino Doméstico* deixa de ser incluído pelo artigo 2.º do Capítulo I e onde é definido como “aquele que é lecionado, no domicílio do aluno, por um familiar ou por pessoa que com ele habite” no ponto 2 do artigo 3.º. Em 2016 foi aprovado o Despacho Normativo n.º 1F/2016, que se refere ao Decreto-Lei n.º 139/2012, que regula a avaliação no ensino básico, incluindo a do Ensino Doméstico. Desta forma considera-se existir falta de clareza e orientação na legislação portuguesa (Mendes, 2018).

Neste seguimento, tendo em conta as lacunas legislativas em relação ao *Ensino Doméstico* em Portugal e o aumento verificado do número de alunos matriculados nesta modalidade de ensino (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2018), espera-se a aprovação de legislação específica sobre *Ensino Doméstico*.

Segundo dados Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2018), relativamente aos anos letivos 2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017, verifica-se que do primeiro ano letivo referido para o terceiro o número de alunos matriculados em *Ensino Doméstico* no ensino básico duplicou, tanto em termos totais como por ciclos de aprendizagem, sendo o primeiro ciclo consecutivamente o ano com mais alunos

Tabela 1 – Número de alunos em Ensino Doméstico (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2018)

	2014/2015	2015/2016	2016/2017
1.º Ciclo	178	285	353
2.º Ciclo	45	97	117
3.º Ciclo	36	55	96
Total	259	437	566

matriculados (tabela 1). Em Portugal são organizações sem fins lucrativos, como a Associação Nacional de Pais em Ensino Doméstico (s.d.) ou o Movimento Educação Livre (s.d.), que guiam os encarregados de educação que fazem esta opção nos aspetos legais da lei portuguesa sobre o *Ensino Doméstico*.

Durante o estágio, os tutores das crianças em *Ensino Doméstico*, baseavam-se na filosofia da *Clonlara School* que lhes proporcionavam igualmente suporte. A origem desta escola teve lugar nos Estados Unidos da América, na década de 60, foi fundada para dar resposta a lacunas sentidas na educação e no sistema de ensino existentes (Clonlara,

s.d.b). Defende que a criança deve ser vista de forma integral, evidencia vários aspetos promotores da individualidade de cada criança e fomenta um respeito profundo pela criança, dando-lhe autonomia e responsabilizando-a (Clonlara, s.d.a). Em Portugal a *Clonlara School* oferece o que chama o *programa português*, onde ajuda os pais na parte educativo-pedagógica com o seu programa *off-campus*. Neste programa é fomentado o processo de ensino-aprendizagem através da experiência e em todos os contextos de vida da criança, levando-a a aprender motivada pelos seus interesses e necessidades, através de sugestões, ideias e orientações que acompanham todo o percurso (Mendes, 2018).

Esta perspetiva educativa coaduna-se com vários aspetos defendidos e entendidos na intervenção psicomotora, o que permitiu uma conjugação e entendimento recíproco com as famílias de forma empática e facilitada. Sendo a base da intervenção psicomotora adaptar a criança aos seus contextos, naturalmente a criança estar *ensino doméstico* não é um impedimento, pois a criança é vista de forma holística e ao priorizar os interesses da criança prioriza-se também as suas áreas fortes e gradualmente potenciam-se a áreas menos fortes (Mendes, 2018). Pode ser um desafio à visão holística e integrativa do psicomotricista romper com a conceção das rotinas e dinâmicas pré-definidas do ensino regular na antecipação de logísticas e metodologias possíveis de aplicar neste contexto, pois no caso de uma criança que esteja a ser ensinada em casa, que não segue as rotinas e dinâmicas tradicionais de uma escola, acresce-se muito dinamismo, flexibilidade e capacidade de adaptação e reflexão constante para conhecer e compreender as dinâmicas de cada criança em idade escolar com o seu tutor e potenciais pares (Mendes, 2018). Esta adaptação torna-se então importante para permitir estabelecer a relação terapêutica e intervir neste contexto. Mendes (2018) considera ainda que as práticas de intervenção psicomotora são fundamentais para o desenvolvimento da criança em *Ensino Doméstico*.

1.4 A QInesis

A possibilidade de realizar este estágio surgiu após o contacto com profissionais da QInesis, durante uma conferência onde fui convidada a ir conhecer o seu trabalho, no âmbito da asinoterapia. Após algum tempo de contacto com esta realidade foi-me proposto que comesse a trabalhar neste âmbito e, tendo em conta a eminência da realização do estágio, propus então a realização deste estágio de forma a aproveitar a oportunidade no âmbito da asinoterapia e procurando aprender também nos restantes contextos onde a QInesis dá resposta.

A QInesis, Núcleo de Intervenção em Saúde e Educação, é uma equipa transdisciplinar que atua por excelência nos contextos naturais da pessoa, tanto no local

de aprendizagem como no local de trabalho. A sua missão caracteriza-se por “prestar um acompanhamento terapêutico de qualidade, centrado na pessoa e na sua individualidade” (QInesis, s.d.d, para. 2), onde esta é parte ativa do seu processo e as suas capacidades são consideradas fulcrais para a superação das dificuldades existentes, mais do que qualquer diagnóstico (QInesis s.b.a). As respostas que a QInesis fornece destinam-se a qualquer indivíduo (independentemente da idade e atribuição ou não de diagnóstico) e são organizadas em dois grupos principais: o *Espaço da Criança e do Adolescente* e o *Espaço do Adulto*.

Serviços como: consultas de especialidade em Psicologia Clínica, Psicologia Educacional, Psicomotricidade e Terapia da Fala; Avaliação do Desenvolvimento; Intervenção Precoce; Mediação familiar; Aconselhamento parental; Escola de pais, através de workshops formativos; Aconselhamento educacional ao nível de consultadoria; Formação multidisciplinar; Programas de Promoção de Competências; entre outros; estão enquadrados no Espaço da Criança e do Adolescente. Complementarmente, serviços como: consultas de especialidade em Psicologia Clínica, Psicomotricidade e Terapia da Fala e o Programa “Take a Break!” estão enquadrados no Espaço do Adulto (QInesis, s.d.b, s.d.c).

A QInesis foi constituída em setembro de 2015, por um grupo de profissionais de várias especialidades terapêuticas que já trabalhavam em conjunto e que partilhavam ideais sobre o desenvolvimento humano e sobre metodologias e procedimentos de atuação terapêutica (L. I. Maçãs e J. F. Coelho, comunicação pessoal, 6 de outubro de 2017). Neste sentido destacam-se pontos metodológicos praticados na QInesis, nomeadamente:

- Privilegiar a intervenção nos contextos naturais do indivíduo sempre que possível e adequado;
- Ir ao encontro das necessidades do indivíduo, mas também das suas potencialidades e interesses;
- Todo o processo de intervenção, em qualquer resposta, ser baseado numa relação empática de qualidade com todos os intervenientes;
- Minimização de fronteiras entre as várias especialidades terapêuticas, através no trabalho em equipa transdisciplinar.

A equipa QInesis é composta por profissionais especializados de psicologia clínica, psicologia educacional, psicomotricidade e terapia da fala; e defende que não é possível dissociar a saúde da educação, pelo que afirmam “promovemos a educação para um crescimento saudável e preservamos a saúde para que a mente se possa educar” (QInesis, s.d.a, p. 2).

Neste sentido, a QInesis (L. I. Mações e J. F. Coelho, comunicação pessoal, 6 de outubro de 2017) opera principalmente em escolas, que podem ser ou não parceiros da QInesis, onde os terapeutas se deslocam e onde participam do ambiente escolar, mais próximos dos professores, colegas e pais das crianças; opera também nas empresas, seguindo os mesmos princípios adaptados ao contexto; opera igualmente num espaço próprio com sala terapêutica; e em qualquer outro espaço que se apresente benéfico e disponível para desenvolver as suas respostas.

O estabelecimento de parcerias é considerado uma mais-valia no sentido de maior aproximação e conhecimento dos contextos naturais do indivíduo, e porque permite uma maior sensibilização e instrução dos educadores, professores, diretores, chefes e demais intervenientes nos contextos naturais do indivíduo sobre sinais de alerta e de risco que permitem sinalizações mais precoces e por isso acompanhamentos mais eficientes; além de facilitar a concretização, mais fluida e logisticamente mais simples, das várias respostas que a QInesis disponibiliza (L. I. Mações e J. F. Coelho, comunicação pessoal, 6 de outubro de 2017). Posto isto, é possível antever uma vasta área geográfica de atuação da QInesis, centrada, por enquanto, na região de Lisboa.

Neste seguimento, o estágio realizado foi bastante complexo e dinâmico, e foi centrado essencialmente na asinoterapia de forma empreendedora (ver capítulo “Outras Atividades de Estágio”) e em respostas enquadradas no *Espaço da Criança e do Adolescente*. Importa referir que os principais objetivos desta valência passam por: promover o desenvolvimento saudável da criança de forma holística, o bem-estar da criança e da família nas suas interações nos diferentes contextos, a capacidade de adaptação da criança em situações de crise e autonomia e o desenvolvimento pessoal da criança; e por prevenir o desenvolvimento e/ou o agravamento de situações problemáticas.

A prática profissional que tive oportunidade de desenvolver no âmbito do *Espaço da Criança e do Adolescente* foi principalmente em duas respostas: em consultas de Psicomotricidade e num Programa de Promoção de Competências, que foi desenvolvido especificamente para o contexto onde foi aplicado (para mais detalhes ver capítulo “Estudo de Caso Grupo”).

Desta forma, importa descrever o funcionamento e logística inerente ao *Espaço da criança e do Adolescente* que apresenta diferenças consoante existência ou não de protocolo estabelecido com a escola. Assim, quando não existe parceria previamente estabelecido com a escola da criança, é numa primeira fase, avaliado qual é o melhor contexto para a realização da intervenção (na escola da criança, espaço de atendimento

QInesis, domicílio ou qualquer outro espaço/equipamento, público ou privado), tendo em conta as queixas, a origem da sinalização feita à QInesis, as circunstâncias e características de vida da criança e da família (localização, logísticas de transporte, horários, rotinas, e qualquer outro aspeto relevante) e solicitações específicas da criança ou da sua família.

Após a decisão do contexto, procede-se aos contactos, comunicações e autorizações necessários para realizar a intervenção no contexto determinado, percebe-se que consoante o contexto da intervenção o nível de proximidade às figuras de referência da criança (familiares e escolares) é variável, no entanto, a QInesis tem sempre, por princípio base a promoção de uma boa relação, disponibilidade e receptividade para o envolvimento mais próximo com as famílias, escolas e contextos de referência da criança.

De seguida concretiza-se o acompanhamento da criança, realizando as reuniões necessárias e possíveis, avaliações de desenvolvimento e de competências ao longo de todo o processo, relatórios de avaliação, de progressão e de intervenção. Terminando quando a criança tem alta clínica e/ou quando o acompanhamento deixa de ser necessário.

De modo paralelo, quando existe parceria previamente estabelecida com a escola da criança, existe um procedimento estabelecido no protocolo de parceria com a respetiva escola. Regra geral, a forma de atuação passa pelas seguintes fases:

1. Sinalização **da criança**, pelo educador/professor ou pelo encarregado de educação, enquadrada em critérios de referenciação facilitadores desta etapa;
2. **Reunião prévia ao processo de pré-avaliação**, para explicação e esclarecimento do processo, autorização e consentimento informado para que seja iniciado;
3. **Sessão com a criança**, para observação e avaliação das suas competências e dificuldades;
4. **Reunião de encerramento do processo de pré-avaliação**, onde é entregue um relatório aos pais e ao professor, relativo ao processo e ao resultado da pré-avaliação, este pode assumir várias formas:
 - a. *Término do processo*, quando não se verifica necessidade de intervenção;
 - b. *Referenciação*, fora do âmbito da QInesis, para despiste, avaliação, intervenção ou tratamento de condições médicas específicas (e.g. consulta de desenvolvimento, rastreio e/ou avaliação específica e/ou tratamento ou intervenções ao nível visual, auditivo ou outro, entre outras opções);
 - c. *Encaminhamento adequado*, dentro das respostas da QInesis, à criança e às necessidades identificadas para acompanhamento, com a atribuição de um responsável de caso que medeia a relação com a escola e com a família, como parceira e principal decisora no processo, e a partilha contínua de informações entre profissionais da QInesis, sendo geralmente o profissional que acompanha a criança;
5. **Avaliação Inicial**, formal e informal, com recurso à aplicação de instrumentos em equipa transdisciplinar (no seguimento do ponto 4.c);

6. **Acompanhamento**, ao encontro das conclusões da equipa sobre especialidade e/ou programa mais adequado, contexto de intervenção e demais decisões inerentes;
7. **Avaliações de progressão e intervenção**, apresentadas e entregues aos pais e professores sob a forma de relatório, ao longo de todo acompanhamento, tendo sempre em vista a manutenção da sua adequação à criança, realizando as alterações necessárias para responder ao dinamismo do processo;
8. **Follow-up**, nos casos que beneficiam deste tipo de vínculo mais prolongado, avaliativo e de verificação da evolução autónoma do caso;
9. **Término do processo**, quando se considera estar atingida a satisfação das necessidades sinalizadas, de forma autónoma, e sucesso da autonomia qualidade de vida da criança nos seus múltiplos contextos de vida.

Este estágio foi realizado, seguindo os dois funcionamentos descritos, acompanhando crianças de uma escola com a qual a QInesis tem estabelecida uma parceria e acompanhando crianças de várias escolas com as quais a QInesis não tinha parceria estabelecida (ver capítulo “Realização da Prática Profissional”).

II Realização da Prática Profissional

Neste capítulo, a prática profissional é descrita de forma mais pormenorizada, em relação ao funcionamento do estágio, apresentação dos casos e dos estudos de caso, e às outras atividades de estágio realizadas. O estágio teve início no dia 23 de setembro de 2016 e terminou no dia 31 de julho de 2017, não foi um processo rígido nem linear, por esse motivo explicitam-se em seguida alguns aspetos para a compreensão da prática realizada.

II.1 Organização do estágio

Este estágio foi composto por várias etapas que se traduziram numa evolução progressiva do nível de autonomia providenciado. No entanto, não podem ser identificados limites temporais aos níveis de autonomia vividos numa forma transversal, pois, como é possível constatar nas partes seguintes deste capítulo, este estágio teve áreas de atuação muito diversificadas e como tal a autonomia foi adequada à prática profissional em concreto.

Explicitando, foram praticados vários níveis de autonomia desde a observação à intervenção autónoma, passando pela intervenção supervisionada e de forma muito geral a evolução foi positiva no sentido de ganho de maior autonomia. Contudo, houve momentos de maior autonomia logo no início do estágio e momentos de menor autonomia na fase final do mesmo, devido a decisões tomadas em *prol* do benefício da experiência de estágio ou dos casos (e.g. no “caso Je” a intervenção teve início logo de forma autónoma, houve simultaneamente supervisão, pois não seria ético nem promotor dos objetivos terapêuticos daquela criança cortar a relação terapêutica já estabelecida, e por isso a Lúcia continuou a estar presente nas sessões, no entanto todas as decisões terapêuticas eram responsabilidade minha, tanto em termos conceptuais como de aplicação prática).

A diversidade e dinâmica das várias atividades realizadas neste estágio, já referidas, dificulta a apresentação numa calendarização e horário deste estágio, a gestão foi feita de forma a dar resposta a todas as solicitações e alterações que surgiam frequentemente. Apesar disto, indicam-se as rotinas que se mantiveram ao longo do estágio.

- Reuniões gerais de equipa às sextas feiras de manhã;
- Caso Je inicialmente à terça-feira às 16h, posteriormente à quinta-feira à mesma hora;
- Um caso à quinta-feira às 15h;
- Um caso quinzenalmente à sexta-feira às 16h, após alta o horário ficou livre;
- Um caso bissemanalmente às segundas e semanalmente às sextas-feiras, sempre às 16h;

- Um caso semanalmente ao sábado às 9h e outro quinzenalmente às 10h;
- Treino dos burros, realizado ao longo de 3 dias (geralmente sábado, domingo e segunda-feira), com uma frequência mínima mensal;
- Reuniões de discussão de casos com orientadora local, geralmente semanal, sem horário pré-definido, gerido semana a semana.

Os espaços utilizados também foram variados e alteraram ao longo do estágio, os que se mantiveram foram:

- Ginásio de judo na escola do estudo de caso Je (um espaço amplo sem porta, com boa luminosidade, chão com tapete tatami, bancada, um espelho grande, aparelhagem de música e os únicos materiais eram arcos);
- Sala terapêutica do espaço de atendimento QInesis (chão de madeira com porta, janelas cobertas com lona, espaldar, colchão, espelho, mesa de apoio, quadro branco e armário com materiais);
- Domicílios (ver capítulo “Estudo de Caso Grupo”)

Os casos com os quais tive oportunidade de intervir neste estágio, enquadrados no *Espaço da Criança e do Adolescente*, enquadram-se nos dois âmbitos da intervenção psicomotora, definidos por Martins (2001) como educativo e terapêutico. No âmbito educativo foi concetualizado, desenvolvido, realizado e avaliado um programa de promoção de competências ao nível da *Literacia Emocional* com um grupo heterogéneo de 6 crianças em *Ensino Doméstico*, sem espaço físico, horário e duração fixos (ver capítulo “Estudo de Caso Grupo”), além desta intervenção ainda participei semanalmente nos encontros deste grupo, denominados *playdates*, de forma de interativa, explorando livremente as dinâmicas estabelecidas, fundando uma relação de confiança. Constituiu uma oportunidade valiosa para a observação do desenvolvimento infantil na prática, tal como se preconiza que a aprendizagem deve ser vivida (Clonlara, s.d.a), além de ter permitido uma avaliação informal inicial do grupo de forma natural, nos contextos de referência das crianças, prévia a todo o programa de promoção de competências ao nível da *Literacia Emocional*.

No âmbito terapêutico foram acompanhados casos tanto ao abrigo de parcerias da QInesis com escolas como casos sem este enquadramento. Os quatro casos ao abrigo de parceria foram todos acompanhados nas consultas de *Psicomotricidade* na mesma escola, localizada em Lisboa. Um destes casos é apresentado em detalhe no capítulo “Estudo de Caso Je”. Os outros três casos acompanhados frequentam diferentes anos de escolaridade, nenhuma das crianças ficou retida na transição letiva, todas as intervenções decorreram maioritariamente no ginásio de judo da escola. Nesta escola foram acompanhados no âmbito do estágio dois rapazes e uma rapariga, um dos rapazes estava no 4.º ano de escolaridade, estava na mesma turma do caso descrito no capítulo “Estudo

de Caso Je”, a sua sinalização indicou sinais de desatenção, comportamentos de oposição e de desafio, pela avaliação era visíveis elevados níveis de insegurança e reduzidos de consciência corporal. A intervenção psicomotora foi realizada quinzenalmente e a criança explorava o espaço físico e relacional, essencialmente, através de jogos de regras e com evitamento corporal e do olhar. O outro rapaz acompanhado estava na sala dos 4 anos da pré-primária, a sinalização foi realizada pela educadora devido a dificuldades em sentar-se na cadeira numa postura adequada, ao nível da praxia fina e a comportamentos imaturos, quando comparado com os colegas. Na avaliação foram detetadas dificuldades ao nível da lateralidade e de estruturação espacial. A intervenção psicomotora decorreu semanalmente e a criança evidenciou níveis elevados de curiosidade e interesse em todas as sessões, estabelecendo uma relação empática e de descoberta com as terapeutas. A rapariga referida, frequentava o 2.º ano de escolaridade e foi sinalizada no seguimento de queixas de encoprese diurna agravada em casa e na escola, com origem quatro anos antes, com evoluções e regressões inconstantes, histórico alargado de abordagens terapêuticas diferenciadas e com despiste gastrointestinal realizado sem causa anatomofisiológica atribuída. Ao longo da avaliação foram percebidas várias dificuldades ao nível afetivo-emocional, mascaradas com atitudes de evitamento e desatenção intencional, verificada diversas vezes e de várias formas que surgiram naturalmente na observação da criança. A intervenção psicomotora foi iniciada com uma frequência quinzenal, tendo evoluído para uma frequência semanal com suporte extra, quinzenalmente, onde a criança demonstrou maior curiosidade e interesse por atividades expressivo-dramáticas e de produção gráfica e verbal, neste seguimento investiu-se no jogo simbólico, potenciando a relação terapêutica estabelecida.

O contexto de intervenção dos casos que não estavam enquadrados em nenhuma parceria com instituições de ensino, foi o mesmo nos dois casos acompanhados, a sala terapêutica do espaço de atendimento QInesis. Ambos foram supervisionados por outro psicomotricista da equipa QInesis. Ambas as crianças são raparigas e têm idades muito distintas. A rapariga mais velha tinha 11 anos, era acompanhada pela QInesis há 3 anos em intervenção psicomotora e em apoio psicopedagógico individualizado, paralelamente, também era acompanhada em psicologia. As queixas que motivaram a origem do acompanhamento terapêutico residiam sobre a esfera da desatenção e agitação psicomotora. Com diagnóstico atribuído de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, medicada durante o tempo letivo, esta criança apresentou-se sempre disponível ao nível relacional e das propostas realizadas; foi desenvolvido um trabalho afetivo-

emocional ao nível da vinculação, percebido como necessário pela avaliação informal realizada, possibilitado pela gestão da participação do responsável do caso nas sessões.

A outra criança tinha três anos, que não estando na escola, passava os dias com uma tia, enquanto os pais trabalhavam. Apresentava níveis de verbalização muito reduzidos, atraso do desenvolvimento psicomotor e comportamentos atípicos para a idade, a sinalização deveu-se sobretudo ao facto de esta criança ter tido *leishmaniose* que motivou o seu internamento hospitalar durante o primeiro ano de vida. Ao longo da intervenção com esta criança foi notável o nível elevado de comunicação não verbal e de motricidade fina desta criança. Ao nível da relação terapêutica, esta era procurada pela criança de várias formas, tanto pelo desafio, como pela cooperação e ainda de forma audaciosa, para a sua idade.

II.2 Descrição das atividades complementares realizadas

Além da intervenção direta com crianças, este estágio permitiu a vivência de uma prática profissional real, uma escola de competências além das inerentes à intervenção psicomotora, como é possível perceber em seguida, estas estão organizadas em três componentes: (a) Participação ativa na equipa QInesis; (b) Investigação em Intervenções Assistidas por Animais em Portugal; (c) Jangadas e Coordenadas, Associação.

II.2.1 Participação ativa na equipa QInesis

Além dos casos já mencionados e descritos, acompanhados com os dois psicomotricistas da equipa QInesis, desempenhei funções adicionais e participei em vários momentos que contribuem para o funcionamento da QInesis enquanto equipa, nomeadamente:

- Articulação direta com profissionais de outras especialidades, pais e professores, quando necessário;
- Participei ativamente em todas as reuniões de toda a equipa, que ocorreram maioritariamente com regularidade quinzenal, e que tinham o propósito de discussão de casos, partilha de ideias e de sugestões para promover o trabalho da equipa, partilha de informação sobre conferências, congressos e outras oportunidades de formação contínua, e refletir sobre como melhorar as condições de trabalho existentes;
- Participação no 2.º Congresso de Educação Emocional, intitulado “De dentro para fora: como nasce a empatia?” que decorreu durante dois dias de maio de 2017 no ISCTE em Lisboa;
- Participei em reuniões de equipa específicas para a discussão de casos que acompanhei, para avaliação intermédia de casos;
- Reuniões frequentes com orientadora local para esclarecimento de dúvidas, reflexões teóricas e sobre a prática, para propostas de intervenção e discussão dos casos em comum;

- Reuniões com pais e professores das crianças, de pré-avaliação, recolha de informações (anamnésicas e de avaliação), para entrega de relatórios;
- Elaboração de relatórios de progressão de intervenção;
- Elaboração, em conjunto com a orientadora local, do documento escrito que estabelece o funcionamento de um programa de promoção de competências no desenvolvimento infantil;
- Revisão de documentos de apresentação da QInesis e de projetos específicos da equipa.

Devido a uma proposta de colaboração de ambas as partes com vista à disseminação do projeto de Asinoterapia ter assumido uma parte importante do meu trabalho na equipa QInesis, a minha participação neste âmbito é descrita nas outras duas componentes.

II.2.2 Investigação em Intervenções Assistidas por Animais em Portugal

Visto a origem deste estágio curricular ter sido no âmbito do trabalho em asinoterapia, um método de intervenção totalmente novo e cativante para mim, decidi investir desde o início do estágio na investigação e aprofundamento de conhecimentos sobre este tema, desde logo que foi clara a falta de informação específica sobre a asinoterapia em si e por esse motivo o tema da investigação foi alargado para as “Intervenções Assistidas por Animais em geral” com o intuito de conseguir uma melhor contextualização. As situações descritas em seguida descrevem em parte o percurso percorrido até chegar ao tema final da investigação e a outra parte descreve as fases concluídas da investigação:

- **Revisão de Literatura** sobre Asinoterapia, que se revelou escassa e sem estudos relevantes ao nível dos resultados da intervenção;
- **Treino de Observação** do comportamento animal, da comunicação verbal e não verbal dos vários elementos presentes no contexto em sessões de hipoterapia e de equitação terapêutica, na Academia Equestre João Cardiga, permitindo algum conhecimento prático de uma realidade de Intervenções Assistidas por Cavalos;
- **Participação na 2ª. Conferência Internacional sobre Intervenções Assistidas por Animais**, permitiu uma maior consciência desta realidade, em relação a estas intervenções em geral, permitiu estabelecer contactos com profissionais com experiência tanto com cavalos como com cães e com profissionais com uma vasta origem em termos de formações de base, o que foi bastante enriquecedor e foi o evento decisor do tema do projeto de investigação a realizar;
- **Observação** de um dia passado com uma psicomotricista que também intervém em Terapia **Assistida por Cães e por Cavalos**, que permitiu conhecer uma realidade de aplicação da primeira e ter conhecimento de outra realidade da segunda;
- **Construção do Questionário**, com base na revisão bibliográfica e conhecimentos práticos adquiridos;
- **Validação do questionário** por 2 grupos de peritos, um grupo de 3 professores da FMH sem experiência prática na área, mas com experiência em questionários, e um segundo grupo

composto por 4 colegas psicomotricistas, com experiência prática na área e abrangendo tanto cães, como cavalos como burros;

- **Pesquisa e estabelecimento de contactos** com a potencial amostra à qual esta investigação se destina;
- **Publicação on-line do** questionário com 86 respostas completas até 24 de setembro de 2018.

Esta investigação está ainda em processo de análise e tratamento dos dados, pelo que não serão apresentados mais dados relativos à mesma neste relatório.

II.2.3 Jangadas e Coordenadas, Associação

A *Jangadas e Coordenadas, Associação* surgiu a 24 de fevereiro de 2017 como resultado do trabalho empreendedor desenvolvido para implementar o projeto de asinoterapia com fins de intervenção social. Foi constituída para permitir a realização dum projeto fora da entidade QInesis, uma resposta inovadora e devido às suas características, necessitar de apoios para se intervir socialmente junto das populações com maior necessidade de apoio. Assim, são identificadas várias situações e tarefas realizadas nesta componente no contexto do estágio:

- Treino de observação do comportamento dos burros;
- Treino comportamental dos burros;
- Revisão de documentos de apresentação e de funcionamento do projeto de asinoterapia, atualmente denominado projeto P.A.T.A.S. (Prática de Atuação Terapêutica com Asininos);
- Colaboração na conceção e gestão dos modelos de implementação dos serviços a prestar;
- Colaboração na implementação e trabalho de divulgação do projeto e programas da associação: participação em reuniões, realização de telefonemas, redação de e-mails, entre outros;
- Pesquisa, discussão e conclusão sobre modelos jurídicos e constituição de Associações;
- Revisão dos conteúdos do site e colaboração na divulgação nas redes sociais da Associação;
- Colaboração na redação e revisão dos documentos de apresentação de outros dois programas disponibilizados pela associação.

II.3 Estudo de Caso Je

Je é um nome em substituição do da criança. No funcionamento da QInesis (local de estágio) o Je tem um enquadramento diferente de todos os outros clientes. Devido às condições financeiras da família, o Je sempre foi acompanhado de forma pró-bono.

O Je foi escolhido como Estudo de Caso devido às suas características pessoais, que foram transmitidas pela terapeuta responsável do caso e que pude observar nas duas primeiras sessões dedicadas ao estabelecimento da relação terapêutica, e às circunstâncias do seu acompanhamento. À data do início do estágio (outubro de 2016), o Je tinha 8 anos e 10 meses, frequentava o 4.º ano do 1.º ciclo de um externato privado de cariz religioso da região de Lisboa e já era acompanhado pela QInesis desde 2015.

O Je é uma criança que aparenta estar sempre alegre e cheia de energia. Diz que o que mais gosta de fazer é karatê e tocar viola (são as duas atividades extracurriculares que frequenta). Em 2015 queria ser “médico de crianças” (altura da pré-avaliação). Destaca-se a tendência para desistir antes de tentar – referia muitas vezes “não consigo”. O Je gosta muito de história e de estudo do meio e o seu melhor amigo era da sua turma, tal como a amiga de quem gostava. Todas as informações sobre o Je, constantes na sua caracterização, foram recolhidas ou através de entrevistas não gravadas aos pais e professora ou através das informações do processo interno de cliente QInesis.

Primeiros anos de vida do Je

O Je é o primeiro filho que nasceu depois de a mãe ter tido um aborto espontâneo às 9 semanas. A mãe referiu não ter sido uma grávida “stressada”, apesar de ter tido algumas preocupações por na sua prática profissional realizar frequentemente análises de diagnóstico pré-natal. A mãe relatou ter tido enjoos durante toda a gravidez. O Je nasceu a termo de cesariana pois estava sentado. Nasceu com 3.150 kg, 47 cm e índice de APGAR: 9 no primeiro minuto e passados 5 minutos 10, ou seja, foi um parto que decorreu com normalidade e sem sequelas.

Durante os primeiros meses de vida os pais referiram terem sido os principais cuidadores do Je, que gostava muito de colo e fazia algumas birras. Ao nível do sono, os pais referiram que o Je dormiu bem até aos 2 anos, altura em que começou a ter terrores noturnos, tendo passado ao fim de um ano. Ao nível da alimentação, os pais referiram que o Je comia bem, mas que sempre foi resistente à introdução de novos alimentos. A mãe relatou que o Je começou a andar aos 10 meses de idade e que a transição para a corrida foi muito rápida, desde sempre que andava de forma desajeitada. A mãe acrescentou ainda que o Je se sentava com frequência na posição do “w” (no útero estava sempre com as pernas “à chinês”). Na opinião da mãe o desenvolvimento da linguagem foi mais complicado, começou a falar entre os 12 e 15 meses, falava pouco e com frases simples.

Ao nível da sexualidade a mãe referiu que o Je abordou poucas vezes o assunto e de forma muito superficial, já a resposta do pai foi que a este nível está “tudo normal”. Ao nível do controlo dos esfíncteres nenhum dos pais referiu dados relevantes, exceto que o Je deixou de usar fralda primeiro à noite e só depois de dia, segundo a mãe.

Para os pais, apesar de o Je aparentar estar sempre alegre, nunca foi de expressar e/ou verbalizar os seus afetos, além disso só recentemente é que o Je começou a ter mais sentido de humor. Ao nível da socialização, importa referir que o Je reage mal quando sente que desilude os outros ao fazer alguma coisa “mal”. Na relação com os pares, apenas

se destaca que o Je é uma criança com um grupo selecionado e duradouro de amigos. A mãe enfatizou a resistência do Je desde sempre face a mudanças.

O contexto familiar do Je

A mãe é técnica de análises laboratoriais e o pai trabalha em medicina tradicional chinesa. Em termos de família alargada existe alguma convivência com os avós maternos, segundo os pais. O Je viveu com os seus progenitores até à altura em que se divorciaram. Estes referiram que o divórcio ocorreu quando o Je estava na pré-primária, alguns meses antes da sua irmã nascer. Após o divórcio, a guarda do Je e da sua irmã foi entregue à mãe. É descrita, por ambos os pais, uma relação de grande cumplicidade do Je com a mãe, de admiração do Je pelo pai e pouca recetividade do Je pela nova companheira do pai. Apesar disso, segundo a mãe, o Je estabeleceu uma boa relação com o filho desta. Já com a irmã a mãe refere que é uma relação normal de irmãos, e o pai refere que a irmã ocupa o espaço relacional que o Je deixa livre. O Je nunca fez grandes verbalizações sobre a sua relação com a irmã, apesar de referir várias vezes os seus gostos em função dos da irmã.

Após o divórcio, o Je ficou a viver com a mãe e ficava com o pai ao fim de semana, de 15 em 15 dias. Atualmente também está com o pai todas as quintas-feiras. Quando está com a mãe, o agregado familiar é composto pela mãe e pela irmã; quando está com o pai, para além da sua irmã o agregado familiar é composto pela companheira do pai, o seu filho (duma relação anterior) e pelo meio-irmão (que nasceu deste relacionamento).

É relatado tanto pela criança como pelos pais, que estes têm uma relação disfuncional e que não concordam em várias decisões relacionadas com o seu filho (e.g. ser necessário recorrer ao tribunal para decidir se o Je podia ir à sua viagem de finalistas a Londres). O pai referiu logo na primeira reunião que estava realmente agradecido por finalmente fazer parte do processo educativo do filho. Por outro lado, tinham-nos sido descritas incompatibilidades de horário e falta de resposta às tentativas de contacto realizadas, como motivo da falta de envolvimento do pai neste processo do Je.

A história clínica do Je

De acordo com a mãe, o Je nunca foi internado, tomou medicação para problemas respiratórios até aos 3 anos de idade e toma pontualmente suplementos alimentares.

Os pais referiram que ao longo do desenvolvimento do Je, este fez rastreios auditivos, visuais e foi avaliado por um pediatra de desenvolvimento. Ao nível auditivo não foram identificados sinais clínicos, ao nível visual o Je utiliza óculos graduados devido a hipermetropia que tem no olho esquerdo com 3 dioptrias e 1 dioptria no direito. Da

avaliação de desenvolvimento resultou o diagnóstico de Déficit de Atenção, Habilidades Motoras e Perceptivas (DAMP). Esta avaliação foi requerida pelo pai, sem o consentimento da mãe que até à data não reconheceu este diagnóstico como válido para o seu filho.

De acordo com a informação do processo interno QInesis, o Je foi acompanhado em terapia da fala entre 2013 e 2015. Começou a ser acompanhado em termos ortopédicos por volta dos 3 anos devido a apresentar desde cedo sinais visíveis de descoordenação e grande amplitude de movimento na anteversão dos membros inferiores. Em 2015 teve alta deste acompanhamento devido a já não ter sinais clínicos deste excesso de mobilidade. A mãe referiu durante a anamnese que o ortopedista recomendou que o Je andasse de bicicleta, descalço ou com sapatos muito largos, devido a ter os pés inclinados para dentro.

Na QInesis o acompanhamento terapêutico teve origem na sinalização solicitada pela professora titular da turma em janeiro de 2015, onde as principais queixas apontadas foram a postura, a distração e o fazer brincadeiras, o abandono das tarefas propostas e o não seguir ordens, i.e. tudo comportamentos tidos em sala de aulas. No seguimento da sinalização foi realizada uma pré-avaliação em psicomotricidade, seguida do início do acompanhamento terapêutico em psicomotricidade e em psicologia educacional quinzenalmente (alternadas entre si). O acompanhamento teve início em fevereiro de 2015 e seguiu estes moldes até ao fim do 3.º ano de escolaridade, altura em que foi finalizado o acompanhamento em psicologia educacional. O acompanhamento em psicologia educacional teve como objetivo a autorregulação comportamental do Je, com objetivos mais específicos ao nível da atenção, autoestima e autoconceito e foram utilizadas estratégias concretas como a utilização de tabelas de regulação do comportamento e criação de suportes com informação relativa a características do Je. Foi possível verificar que o Je adquiriu uma melhor autorregulação comportamental, durante mais tempo e com estratégias mais eficazes, além de ter tido melhorias visíveis ao nível da autoestima.

O acompanhamento em psicomotricidade teve como objetivos a promoção da resistência à frustração, da lateralidade, da noção do corpo e da coordenação ao nível dos membros inferiores, o desenvolvimento da sua atenção e memória. Para tal foi aplicado um programa de treino de competências cognitivas, e estratégias de consciencialização do corpo em imobilidade e em movimento. Ao longo do acompanhamento foram notórios os níveis diferenciados de amplitude de movimento dos membros inferiores, a sua dificuldade em resistir à frustração e a facilidade em desistir das tarefas. Foi possível percecionar melhorias ao nível de: coordenação, equilíbrio, lateralidade, atenção e memória.

Quando iniciou o 4.º ano de escolaridade o Je continuou a ser acompanhado em psicomotricidade, com frequência semanal, acompanhamento descrito neste estudo de caso.

O percurso educativo do Je

Aos 5 meses o Je foi para uma creche da Santa Casa da Misericórdia, nos arredores de Lisboa, na zona de residência da mãe. Aos 3 anos começou a frequentar o atual externato particular (na mesma zona geográfica), no qual se mantém. A mãe referiu estar decidida a mudar o Je para uma escola pública na transição para o 5.º ano de escolaridade. É de referir que no início do 4.º ano a professora referiu ponderar reter o Je mais um ano por achar que ele não estava preparado para a transição para o 2.º ciclo, situação que não se verificou, tendo o Je transitado para o 5.º ano de escolaridade, sem ter ficado retido.

Durante a pré-primária o Je esteve sempre com a mesma educadora, até este momento da vida do Je as adaptações ao contexto educativo correram sempre de forma positiva, segundo os pais. Ao entrar para o 1.º ciclo o Je teve mais dificuldades em estar sentado durante o tempo das aulas e em saber qual o lugar das coisas. A primeira professora da primária do Je sinalizou-o para avaliação terapêutica, por esta docente ter ficado de baixa foi substituída por outra professora que se manteve até à atualidade. Apesar desta sinalização, a professora atual e a informação constante no processo mencionam que a mãe recusou reconhecer a necessidade de acompanhamento terapêutico do Je e que ainda hoje tem resistência em reconhecer as dificuldades do filho.

Ao nível do aproveitamento do Je, este sempre foi inconstante, a mãe descreve que quando estuda com o filho que ele consegue ter boas notas, mas que observa comportamentos de distração no filho. É de referir que tanto os pais como a professora dizem que o Je mostra ter competências académicas, no entanto, nem sempre está disponível para as aprendizagens. As disciplinas que o próprio aponta como favoritas, História e Geografia de Portugal e Estudo do Meio, são as com melhor aproveitamento.

II.3.1 Plano Terapêutico

O plano terapêutico do Je teve início em novembro de 2016 e terminou em junho de 2017. Todo o processo terapêutico foi realizado nas instalações da escola frequentada pelo Je, sendo uma escola com a qual a QInesis tem estabelecida uma parceria de colaboração: os terapeutas deslocam-se com os materiais à escola, que disponibiliza o espaço. As sessões de psicomotricidade decorreram num dos dois ginásios de que a escola dispõe, intitulado “ginásio de Judo” e algumas sessões decorreram na “sala EVT” ou “sala TIC”.

Visto o Je ser um caso que já era acompanhado previamente à realização deste estágio, a primeira sessão foi realizada apenas pela terapeuta responsável do caso, com o objetivo de preparar a introdução da nova terapeuta. Em seguida apresenta-se o cronograma (tabela 2) com o plano de todas as sessões realizadas com o Je, incluindo o número de terapeutas presentes na sessão (estive presente em todas as sessões). Para auxiliar o leitor a perceber o funcionamento deste acompanhamento terapêutico, incluiu-se ainda informação relativa às reuniões realizadas com estes pais e professora.

O processo terapêutico do Je foi iniciado com sessões mais livres de forma a que fossem proporcionadas as melhores condições para o estabelecimento da relação terapêutica com o Je. O nível de condicionamento das atividades foi aumentado gradualmente, passando de sessões onde se privilegiou a observação livre e avaliação informal para sessões mais estruturadas, visto ter-se sentido a necessidade de avaliar o Je numa forma mais estruturada, salvaguardando a espontaneidade da relação terapêutica ao não iniciar o processo com as sessões totalmente estruturadas e assim poder explorar livremente a riqueza da interação com esta criança, para poder conhecê-la realmente. De forma a que esta evolução seja perceptível incluiu-se na tabela 2 uma coluna referente ao tipo de estrutura que cada sessão teve, que é descrita em mais detalhe na tabela 8 onde é possível observar a descrição de cada tipo de estrutura aqui apresentada.

Ao longo das 2 primeiras semanas foi ponderada e delineada a avaliação inicial do Je, esta baseou-se nas interações com a criança e nas descrições e queixas por parte da família e professora atual do Je. Optou-se por estabelecer um protocolo de avaliação, descrito em seguida, onde a criança foi avaliada direta e indiretamente, através de provas formais e informais que lhe foram aplicadas, e ainda aos seus pais e à sua professora.

II.3.2 Protocolo de Avaliação

O protocolo de avaliação abrangeu 3 domínios: psicomotor, comportamental e socioemocional, para servir de base para o estabelecimento dos objetivos terapêuticos para o Je. Esta avaliação foi incluída no relatório de avaliação que foi entregue aos pais e à professora para o processo escolar do Je.

Este protocolo especifica a avaliação formal realizada com a criança e com as suas figuras de referência. O primeiro domínio foi avaliado diretamente com a criança em sessão. O segundo e o terceiro domínios foram avaliados informalmente durante a intervenção e formalmente através de instrumentos aplicados diretamente aos pais e à professora, respondidos em reuniões marcadas para o efeito, ou entregues em mão.

Tabela 2 - Cronograma da Intervenção Caso Je

sessão reunião	Data	Plano terapêutico ou Motivo reunião	Tipo de Estrutura	Número de Terapeutas
2016				
r.1	25/11	Retoma do acompanhamento terapêutico + Introdução da nova terapeuta	NA	1
s.1	29/11	Estabelecimento da Relação Terapêutica + Avaliação Inicial	Livre	2
s.2	05/12	Estabelecimento da Relação Terapêutica + Avaliação Inicial	Parcialmente condicionada	2
s.3	07/12	Avaliação Inicial – BPM	Condicionada	2
s.4	13/12	Avaliação Inicial – BPM	Estruturada	2
2017				
r.2	13/01	Entrega de avaliação (ICAFE-C) à mãe e à professora. Concordância em envolver o pai no processo. Mudança do horário das sessões.	NA	2
s.5	19/01	Avaliação Inicial – BPM	Estruturada	2
s.6	27/01	Avaliação Inicial – BPM	Estruturada	2
r.3	01/02	Avaliação com ECOMAPA e ISP à mãe	NA	2
s.7	02/02	Intervenção – sessão interrompida no início	NA	1
r.4	03/02	Entrega do ICAFE-C + avaliação com ECOMAPA e ISP ao pai. Mudança do horário das sessões, com articulação com a professora.	NA	2
s.7	09/02	Intervenção + GOC	Parcialmente condicionada	2
s.8	16/02	Intervenção	Parcialmente condicionada	2
s.9	23/02	Intervenção	Parcialmente condicionada	1
s.10	02/03	Intervenção	Parcialmente condicionada	2
s.11	09/03	Intervenção	Parcialmente condicionada	2
s.12	16/03	Intervenção	Parcialmente condicionada	2
s.13	23/03	Intervenção	Parcialmente condicionada	2
s.14	30/03	Intervenção + <i>Figura Complexa de Rey</i>	Livre + Estruturada	2
r.5	03/04	Entrega à mãe e à professora do relatório de avaliação formal. Entrevista anamnésica à mãe.	NA	1
s.15	04/04	Intervenção + <i>Wisconsin Card Sorting Test</i>	Livre + Estruturada	2
s.16	20/04	Intervenção	Parcialmente condicionada	2
s.17	27/04	Intervenção	Condicionada	2
s.18	04/05	Intervenção	Condicionada	2
s.19	11/05	Intervenção	Condicionada	1
r.6	12/05	Entrega ao pai do relatório de avaliação formal. Professora esteve presente. Entrevista anamnésica ao pai.	NA	2
s.20	18/05	Intervenção	Condicionada	2
s.21	25/05	Intervenção	Condicionada	2
s.22	01/06	Intervenção	Condicionada	2
s.23	06/06	Intervenção	Condicionada	1
s.24	08/06	Intervenção + GOC	Condicionada	2
s.25	12/06	Avaliação Final- BPM	Condicionada	2
s.26	16/06	Avaliação Final – BPM	Estruturada	1
s.27	20/06	Avaliação Final – BPM + DAP	Estruturada	1
s.28	22/06	Avaliação Final – BPM	Estruturada	2
r.7	29/06	Entrega à mãe do relatório de progressão. Alta. Recomendações.	NA	2
r.8	30/06	Entrega ao pai do relatório de progressão. Alta. Recomendações.	NA	2

Legenda: r.- reunião número; s.- sessão número; NA- Não se Aplica; BPM- Bateria Psicomotora; ICAFE-C- Inventário Comportamental de Avaliação das Funções Executivas em Crianças; ECOMAPA- diagrama ECOMAPA; ISP- Índice de Stresse Parental; GOC- Grelha de Observação Psicomotora.

II.3.2.1 Domínio psicomotor.

A avaliação do Perfil Psicomotor foi realizada com base na Bateria Psicomotora (BPM) de Vítor da Fonseca (2010) e posteriormente foi utilizado o sistema de cotação traduzido por Martins, Cabral e Sousa (s.d.) do *Draw a Person* (DAP) de Jack Naglieri (1988), um instrumento específico que avalia a imagem e o esquema corporal. Estes dois instrumentos foram aplicados no início e fim do processo terapêutico.

A BPM foi aplicada diretamente à criança nas sessões terapêuticas, sob a forma de jogos e desafios de forma condicionada e/ou estruturada, por este motivo a aplicação da BPM estendeu-se a 4 sessões na avaliação inicial e final. A decisão de incluir o DAP neste protocolo de avaliação foi tomada depois de o Je ter feito o desenho de si próprio no âmbito da BPM e de ser claro que a cotação deste instrumento não media com eficácia a real imagem corporal que o Je tinha de si próprio. Pela cotação da BPM o do desenho do próprio do Je tinha 3 de cotação, mas o desenho era muito pobre.

O DAP é um instrumento de cotação não verbal, o que reduz grandemente a influencia da linguagem e das competências verbais na interpretação e cotação deste instrumento (Naglieri, 1988). É um instrumento padronizado para a população norte-americana, de 1988, com atribuição de scores standardizados, percentis, classificação qualitativa e idades equivalentes com base nas pontuações brutas atribuídas aos desenhos realizados pela criança. Apesar dos valores de referência terem sido estabelecidos há 30 anos e para outra população, tendo em conta o que é avaliado e que existe mais do que um momento de avaliação donde foram retirados dados e que esta avaliação tem propósitos clínicos, decidiu-se utilizar os valores deste instrumento como referência a critério. Decidiu-se então aplicar os critérios do DAP ao desenho do próprio do Je da avaliação inicial da BPM e comparar com a aplicação do instrumento DAP aos 3 desenhos que tinham sido feitos em janeiro de 2015 no âmbito da pré-avaliação da QInesis e comparar os resultados dos 3 desenhos de junho de 2017 no âmbito da avaliação final.

II.3.2.2 Domínio comportamental.

A avaliação do domínio comportamental foi feita com o Inventário Comportamental de Avaliação das Funções Executivas em Crianças (ICAFE-C) para pais e professores, versão traduzida e adaptada do *Behavior Rating Inventory of Executive Function* (Gioia, Isquith, Guy e Kenworthy, 2000), padronizada para a população norte-americana, e complementada com a avaliação informal através da Grelha de Observação do Comportamento (GOC), que foi readaptada pelos alunos do núcleo de estágio 2015/2016

(ver anexo A). Estes instrumentos foram escolhidos para avaliar este domínio devido a se basearem em comportamentos específicos das crianças para poder conhecê-las de forma criteriosa.

O ICAFE-C foi entregue em reunião presencial aos pais e à professora e devolvido cerca de 1 a 2 semanas depois. A sua escolha deveu-se a ser um instrumento que permite avaliar várias situações e quantificá-las numa forma mais clara. Sentiu-se esta necessidade visto existir indícios de negação das dificuldades da criança por parte da mãe e este instrumento por ser padronizado os valores são mais tangíveis para os pais e usando-o com referência a critério para o estabelecimento e avaliação dos objetivos terapêuticos. Além disso o ICAFE-C é um instrumento que não acrescenta provas de avaliação diretas com a criança, reduziu-se o tempo de avaliação direta com a criança para priorizar o tempo de intervenção; contudo avalia a percepção dos pais e professores sobre a criança e não diretamente as capacidades da criança.

Visto que a análise e ponderação destes resultados e de toda a avaliação informal resultaram em objetivos terapêuticos do domínio cognitivo, e durante as sessões o Je ter demonstrado capacidades neste domínio diferentes das do resultado do ICAFE-C decidiu-se num momento intermédio do plano terapêutico avaliar duas capacidades em concreto para esclarecer dúvidas sobre as reais capacidades do Je. Foi então aplicada a *Figura Complexa de Rey* (Rey, 2002) para avaliar em detalhe a atividade perceptiva e a memória visual e de trabalho da criança e o *Wisconsin Card Sorting Test* (Grant e Berg, 1981) para avaliar em maior detalhe a capacidade de raciocínio abstrato e a atenção dentro das funções executivas. Este último instrumento foi aplicado pela orientadora local que tem formação específica para aplicar este instrumento.

A GOC foi aplicada numa sessão do início e outra do fim da intervenção, ambas as sessões que serviram para aplicar a GOC tiveram uma estrutura de tipo mais livre de forma a poder avaliar a espontaneidade da criança e ao mesmo tempo perceber o nível de exploração que fazia, pois este instrumento é adaptável a qualquer sessão ao permitir categorizar vários comportamentos e observações psicomotoras, além disto a sua adaptabilidade permite não interferir ou condicionar o decorrer das sessões por poder ser preenchida posteriormente à realização de sessão.

II.3.2.3 Domínio socioemocional.

A avaliação do domínio socioemocional centrou-se na perspetiva que os pais têm sobre vários tipos de comportamentos do Je, neste sentido foi-lhes aplicado o questionário Índice de Stresse Parental (ISP), versão reduzida, traduzida e adaptada para a população

portuguesa por Flores e Brandão em 1997, padronizada para a população norte-americana (Abidin, 1990) que visou recolher dados relativos à percepção dos pais sobre as suas preocupações, para perceber até que ponto é que as suas percepções sobre o comportamento do Je podiam estar afetadas. Foi ainda aplicado o diagrama ECOMAPA (McCormick, Stricklin, Nowak, e Rous, 2008), que visa identificar a rede de suporte social do agregado familiar e as suas ligações mais próximas. Na avaliação inicial foram aplicados presencialmente em reunião com os pais, na avaliação final só foi aplicado o ISP, que foi entregue a ambos os pais e devolvido posteriormente.

O ECOMAPA foi aplicado apenas na avaliação inicial visto se considerar que o tempo de intervenção decorrido foi insuficiente para que houvesse mudanças significativas nos resultados desta análise; além disso é um instrumento de caracterização dos contextos de vida da criança e por isso depende de todos os membros do agregado familiar, principalmente dos adultos e não diretamente da criança. Acrescenta-se ainda que se procurou não sobrecarregar os pais com avaliações, por isso realizaram-se apenas as consideradas necessárias, visto que já eram várias. Além disto a mãe negou durante muito tempo que o Je precisava de ajuda e quantos mais instrumentos, maior seria o impacto que geraríamos nesta mãe, nos seus comportamentos, ansiedade e bem-estar.

II.3.3 Avaliação Inicial

A avaliação inicial do Je em Psicomotricidade foi realizada num conjunto de 6 sessões, com uma duração média de 50 minutos. O Je apresentou-se disponível e motivado ao longo das sessões de avaliação, manteve e estabeleceu uma relação empática com as duas terapeutas e mostrou-se particularmente curioso relativamente aos materiais. A postura do Je face às tarefas que compuseram o protocolo de avaliação foi adequada, apesar de, por vezes, revelar níveis elevados de agitação psicomotora, discurso verbal confuso e dificuldades em não se dispersar relativamente às instruções dadas.

Da avaliação inicial foram percebidas algumas questões importantes para o plano terapêutico a estabelecer, nomeadamente:

- As dificuldades no equilíbrio tanto ao nível estático como dinâmico, levam a uma instabilidade gravitacional, associada às dificuldades de coordenação global, influenciou a capacidade de organização, parecendo muitas vezes “desajeitado” nas tarefas que implicam estas competências, inclusivamente na marcha e nos lançamentos de bola. Em interação com estes fatores estão algumas dificuldades na representação simbólica do corpo e de consciencialização corporal, expressas nas dificuldades de planeamento motor e de projeção expressiva da imagem corporal. Tal pode estar associado à forma como o Je percebe os estímulos externos através do seu corpo – a sua integração sensorial e tatiloquinestésica. Exemplos da forma como integra

estas informações são o facto de o Je utilizar óculos e a forma como apoia os pés no chão em situações de natureza mais dinâmica (os seus pés são parcialmente apoiados no chão e desenhando um arco).

- A coordenação oculomanual e oculopodal são ainda imaturas, tendo apenas sucesso em tarefas com distâncias muito reduzidas. A falta de planeamento motor prévio e autocorreção dos seus movimentos leva a momentos de maior dificuldade em lidar com a frustração.
- Dificuldades em perceber as características dos contextos em que está inserido e o seu dinamismo, parecem estar na base de grande parte das respostas motoras e verbalizações desadequadas feitas pelo aluno. Este aspeto não permite que sejam utilizadas estratégias de regulação emocional para ter iniciativas mais adequadas ao momento, o que limita grandemente as suas vivências corporais quer estando imóvel, quer estando em movimento. As dificuldades nestes processos motores de coordenação, organização e realização motora têm igualmente repercussões a nível cognitivo, de planeamento e organização, uma vez que os fatores psicomotores se encontram na base dos processos mais complexos de abstração e aprendizagem. De forma resumida, ao nível psicomotor, os fatores psicomotores com maior destaque e necessidade de intervenção foram a Equilibração, a Estruturação Espaciotemporal e a Praxia Global. Ao nível Comportamental destacam-se como áreas com maior necessidade de intervenção: a atenção, a iniciativa, o planeamento e organização e a memória de trabalho. Ao nível Socioemocional as dificuldades que mais de destacam são o autoconceito, a autoimagem e a regulação e expressão emocional.

Após a análise dos resultados da avaliação inicial quer formal quer informal traçou-se o perfil de áreas fortes e a potenciar do Je (consultar tabela 3).

Tabela 3 – Áreas fortes e a potenciar do Je, com base nos resultados da avaliação inicial

Áreas Fortes	Áreas a Potenciar
<ul style="list-style-type: none"> - Tonicidade - Saltos a pés juntos - Dominância Lateral - Noção do Corpo - Dissociação sentado - Empatia - Motivação 	<ul style="list-style-type: none"> - Equilibração - Estruturação Espaciotemporal e Rítmica - Praxia Global - Memória de Trabalho - Atenção - Iniciativa - Planeamento - Regulação Emocional - Autoestima e Autoconceito

II.3.4 Fatores de Proteção e de Risco

Analisando formal e informalmente os vários contextos de vida do Je e tendo em consideração as suas características foi visível que os pais são simultaneamente o maior fator protetor e de risco. Por um lado, os pais são ambos muito interessados pelo Je, por outro a sua superproteção existe e é inconsistente entre ambos. Por outro lado, a relação entre pais entre si é conflituosa e provoca ansiedade e momentos angustiantes na vida da criança. Apresenta-se na tabela 4 o resumo dos fatores protetores e de risco identificados.

Tabela 4 - Fatores de Proteção e de Risco

Fatores de Proteção	Fatores de Risco
Pais interessados e empenhados	Pais superprotetores
Professora interessada e empenhada	Relação entre os Pais conflituosa e inconsistente
Evidências de existência de rede social que confere suporte, incluindo a escola atual	Mudança de escola num futuro próximo
Competência ao nível das relações interpessoais do Je com adultos	Auto e Heteropercepção das condições financeiras familiares (e.g. referências da criança às dificuldades financeiras da mãe)
Capacidade de empatia e disponibilidade do Je	Auto-estima e Auto-conceito do Je

De acordo com os resultados da avaliação realizada, foi recomendada Intervenção Psicomotora, com frequência semanal, com duração média de 50 minutos, seguindo um Plano Terapêutico que contemplou os objetivos que estão definidos no próximo subcapítulo. Ainda foram recomendadas várias estratégias para serem postas em prática pelos pais e pela professora (que estão identificadas no plano de intervenção), de forma a que o trabalho fosse alargado aos vários contextos de vida do Je. Após 4 meses de intervenção foi realizada nova avaliação. Estas recomendações foram aceites por todas as figuras de referência do Je, resultando na continuação da intervenção.

II.3.5 Objetivos Terapêuticos

Após a avaliação inicial do Je foram estabelecidos os objetivos terapêuticos, que são apresentados em seguida organizados por áreas de intervenção. Em cada área são identificados os objetivos gerais e os específicos, a justificação da sua escolha (pelo impacto que podem causar na vida do Je) e o número de sessões em que cada objetivo foi trabalhado. Além disto foi descrito as formas de avaliação formal e informal realizadas, assim como a organização das áreas de intervenção a partir dos domínios avaliados.

Devido às características do caso, decidiu-se que era essencial realizar um trabalho dos objetivos de forma continuada, consistente e que permitisse que a criança tivesse consciência clara da sua evolução ao longo do tempo.

II.3.5.1 Área de intervenção psicomotora.

Os objetivos traçados e identificados na tabela 5 relativamente à área de intervenção psicomotora basearam-se na avaliação feita com a BPM, pela observação de alterações do padrão da marcha já identificadas no processo interno da QInesis e com o DAP, pela reduzida expressividade gráfica.

Tabela 5 - Objetivos de intervenção estabelecidos para a área psicomotora

Objetivo Geral	Objetivo Específico	Impacto na vida da criança	Sessões trabalho
Desenvolver a equilíbrio	Promover a propriocepção ao nível dos membros inferiores	Ao promover as sensações de exploração de todas as suas possibilidades de movimento a criança deverá ser capaz de conhecer melhor o seu corpo e como o movimentar de forma mais funcional e adaptada ao contexto; pois a posição natural com que esta criança apoia os seus pés no chão (mais visível em momentos com uma carga emocional maior) e a grande amplitude de movimentos que tem nos membros inferiores (que dificultam a exploração livre e natural dos seus contextos de vida).	10 em 18
	Melhorar o equilíbrio estático e dinâmico	O Je deverá conseguir ter melhores desempenhos em todas as situações que o exijam equilíbrio, sendo esta uma fase de vida da criança onde as suas explorações motoras têm uma grande relevância e frequência. Assim, deverá ser capaz de melhorar o seu autoconceito, autoestima, sensação de eficácia e poderá reforçar as suas relações com os outros, tendo mais confiança em si próprio (e.g. o Je admira muito o pai, ao mostrar-lhe que tem mais sucesso nas tarefas motoras, está por um lado mais confiante e irá receber feedbacks melhores o que tanto melhora a relação com o pai como a do Je consigo próprio).	11 em 18
Desenvolver a estruturação espaciotemporal	Desenvolver a capacidade de realizar atividades sequenciais	Ao ser capaz de realizar tarefas de forma sequencial o Je terá um treino mais concreto e que serve de base para conseguir planejar e organizar previamente várias atividades. Este treino é mais significativo para o Je por ser vivenciado previamente e com o corpo, facilitando depois o processo abstrato de planejar e organizar previamente.	9 em 18
Desenvolver a praxia global	Melhorar a coordenação oculopodal	Com melhor desempenho em tarefas de coordenação o Je deverá conseguir ter melhores desempenhos em todas as situações que o exijam, sendo esta uma fase de vida da criança onde as suas explorações motoras têm uma grande relevância e frequência. Assim o	10 em 18
	Melhorar a coordenação oculomanual	Je deverá ser capaz de melhorar o seu autoconceito, autoestima, sensação de eficácia e poderá reforçar as suas relações com os outros, tendo mais confiança em si próprio.	12 em 18

A BPM (Fonseca, 2010) é um instrumento que avalia sete fatores através de provas específicas e descritas que foram aplicadas diretamente à criança em sessão. A sua cotação foi influenciada pelas condições e características do contexto e pelo estado emocional da criança e ao ter sido aplicada em várias sessões permitiu perceber o padrão emocional da criança em ambos os momentos das avaliações e a forma como as condições das sessões influenciaram os seus resultados. Posto isto foram estabelecidos os objetivos terapêuticos utilizando-se como critério fatores com cotação 2 e a relação com as queixas de sinalização do caso e adequação aos contextos de vida e impacto na vida da criança. Além da BPM e do DAP também se recorreu à avaliação informal realizada ao longo de todo o processo e à GOC para medir a sua evolução.

Com a avaliação inicial do caso, incluindo a informal, percebeu-se que as dificuldades do Je nesta área poderiam estar na origem de várias dificuldades sinalizadas como problemas de comportamento e outras dificuldades afetivo-emocionais.

II.3.5.2 Área de Intervenção cognitiva.

Os objetivos traçados relativamente à área de intervenção cognitiva e expressos na tabela 6 basearam-se tanto na avaliação feita das queixas com origem na sinalização em sala de aula como na avaliação informal realizada.

Tabela 6 - Objetivos da área de intervenção cognitiva

Objetivo Geral	Objetivo Específico	Impacto na vida da criança	Sessões trabalho
Desenvolver funções executivas	Melhorar a capacidade de memória de trabalho	Os esquecimentos da criança refletem-se negativamente nos seus vários contextos de vida. Ao melhorar esta capacidade potenciamos as aprendizagens académicas e as suas relações familiares, existindo um melhor desempenho da criança em relação às expectativas dos pais (e.g. ocorrência menos frequente de desentendimentos com os pais).	5 em 18
	Melhorar a capacidade de planeamento e organização	A impulsividade e falta de atenção são origem desta dificuldade na criança. Pretende-se que ao trabalhar este objetivo de forma sistemática e consistente a criança venha a adquirir um treino que lhe permitirá ser mais eficaz e eficiente ao realizar as várias tarefas que lhe são solicitadas todos os dias nos seus vários contextos de vida.	18 em 18
	Melhorar a capacidade de gestão do tempo	Pretende-se que ao promover que a criança tenha uma maior consciência do tempo (e.g. tempo percebido, tempos de sessão, sequências), que esta venha a ser capaz de geri-lo melhor e por consequência conseguirá ser mais eficiente no objetivo anterior (planeamento e organização). Ao ser capaz de gerir melhor o seu tempo vai aumentar a sua competência de realização e conclusão de tarefas.	11 em 18
	Adequar os níveis de iniciativa ao contexto	A criança tem dificuldades em perceber os comportamentos adequados aos contextos onde está e por isso tem iniciativas desadequadas. Assim, pretende-se melhorar a adequação dos níveis de iniciativa ao contexto, para sentir maior satisfação e realização pessoal ao conseguir ter melhores feedbacks externos. O comportamento exploratório da criança (e.g. passar as aulas a mexer nas coisas que tem no estojo, deixando-as cair, despejando-o e enchendo-o) tem tendência para esgotar a recetividade de qualquer adulto por muito disponível que esteja na relação, assim ele será capaz de estabelecer relações interpessoais que lhe serão mais confortáveis.	18 em 18
	Desenvolver a atenção seletiva, sustentada e alternada	O Je tem um padrão de desatenção comportamental instalado, ao trabalhar o seu tempo de atenção em várias tarefas e atividades e ao fazê-lo de forma consciente irá contribuir para uma execução mais eficiente dos tempos de atenção (relaciona-se com o objetivo da iniciativa e da noção do tempo)	18 em 18

O instrumento formal que serviu de base a estes objetivos foi o ICAFE-C, incluído no protocolo de avaliação como um instrumento do domínio comportamental. Com a avaliação inicial do caso, percebeu-se que as dificuldades do Je sinalizadas como problemas de comportamento, tinham na verdade uma origem em dificuldades ao nível de algumas funções executivas. Além disto o ICAFE-C é um instrumento que se baseia na opinião de figuras de referência para a criança (pais e professora), que não advém de uma avaliação pontual circunscrita no tempo mas sim da sua perceção global de como o Je age

normalmente nos seus contextos naturais, por esse motivo têm uma percepção mais concreta se refletirem sobre os comportamentos da criança, em vez de avaliarem as suas capacidades; por estes motivos a avaliação do domínio comportamental deu origem aos objetivos terapêuticos da área cognitiva. Além do ICAFE-C, a GOC também serviu de base para avaliar a evolução destes objetivos, assim como a aplicação numa fase intermédia da intervenção da *Figura Complexa de Rey* e do *Wisconsin Card Sorting Test* que reforçaram a permanente avaliação informal realizada.

II.3.5.3 Área de intervenção afetivo-emocional.

Os objetivos traçados relativamente à área de intervenção afetivo-emocional (tabela 7) basearam-se na avaliação feita a partir das queixas de sinalização. O instrumento formal que serviu de base a estes objetivos foi o ISP, incluído no protocolo de avaliação como um instrumento do domínio socioemocional.

Tabela 7 - Objetivos da área de intervenção Afetivo-Emocional

Objetivo Geral	Objetivo Específico	Impacto na vida da criança	Sessões trabalho
Desenvolver a gestão emocional	Melhorar a capacidade de inibição comportamental	Ao perceber em que contextos deve inibir voluntariamente o seu comportamento espontâneo (e.g.: adequar os níveis de agitação motora em momentos de reflexão), o Je ganhará maior consciência de si próprio, do seu comportamento. Percebendo melhor os feedbacks que lhe são dados e à medida que obtém sucesso no desenvolvimento desta capacidade, o Je irá melhorar o seu autoconceito e assim que esta inibição comportamental ficar adquirida (não exigindo atenção focada para a mesma) o Je estará muito mais disponível para a relação com os outros, para novas descobertas e para se conhecer a si mesmo.	16 em 18
	Promover a consciência de: proprioção, controlo postural e comportamento motor	A consciência corporal é a base do trabalho terapêutico com o Je, por este apresentar ações pouco eficientes e revelar estar pouco atento aos sinais do seu corpo. O trabalho a este nível irá contribuir para uma melhor consciencialização de si próprio e consequente melhoria do seu comportamento motor, postura e proprioção.	17 em 18
	Promover a capacidade de consciência e expressão de sentimentos e estados emocionais	O trabalho ao nível da consciência dos estados emocionais do Je é um recurso valioso para que se adapte melhor aos vários contextos da sua vida (e.g. se o Je perceber as suas emoções face a um estímulo, tendo mais consciência do seu corpo, será mais fácil decidir se quer continuar exposto ao estímulo que desencadeou aquela emoção ou não, o que também promove a autovalorização das suas escolhas). E ao ser capaz de expressar, de forma verbal e não verbal, os seus sentimentos e estados emocionais será mais fácil comunicar com os outros, o que irá facilitar a sua adaptação aos mesmos contextos.	17 em 18
	Desenvolver o autoconceito e a autoestima	Ao permitir que a criança tente e erre sem ser julgada, contribui para aumentar a variedade das suas vivências e ter capacidade de analisar criticamente estas vivências.	11 em 18
	Promover a assertividade	Ao conhecer-se melhor e ao valorizar-se mais, o Je terá mais consciência das suas capacidades e conseguirá impor-se de forma mais assertiva nos seus contextos de vida (e.g. comportamentos e comunicação assertivos), criando o seu espaço no seu mundo.	11 em 18

Com a avaliação inicial do caso, incluindo a avaliação informal (a que acabou por ser a mais importante nesta área), percebeu-se que as dificuldades do Je sinalizadas como problemas de comportamento e interação disfuncional com os pais, também tinham na sua origem dificuldades ao nível pessoal, nomeadamente nas capacidades afetivo-emocionais.

Por o ISP ser um instrumento que se baseia na opinião dos pais, sendo estes o primeiro modelo de desenvolvimento emocional do Je, é provável que a sua opinião esteja condicionada pelo seu sentido de competência e pelas suas próprias experiências e vivências enquanto; por estes motivos a avaliação do domínio socioemocional deu origem aos objetivos terapêuticos estabelecidos na tabela 7, por se considerar prioritário reforçar as competências pessoais desta criança.

Além do ISP e do ICAFE-C, a avaliação informal com parâmetros da GOC, do DAP e da BPM também permitiu sustentar a avaliação destes objetivos.

II.3.6 Plano de Intervenção

O plano de intervenção com o Je foi estabelecido seguindo as seguintes linhas:

- Não houve limites temporais para o trabalho dos vários objetivos, i. e., todos os objetivos foram sendo trabalhados ao longo do plano de intervenção sem que houvesse uma intervenção intensiva segmentando e sequencializando o trabalho dos objetivos.
- As sessões seguiram uma estrutura mais livre no início da intervenção (ver tabela 2 – cronograma e tabela 8 – estrutura das sessões) para que se percebesse e conhecesse melhor a criança, dando-lhe um espaço seguro e com liberdade de exploração suficiente para que também a criança pudesse se conhecer melhor; e a seguir deu-se início a uma fase com uma estrutura de sessão condicionada com materiais e algumas atividades semiestruturadas onde se pretendia possibilitar que a criança passasse por vivências que de outra forma não teria acesso nem sozinha exploraria dentro do tempo do nosso acompanhamento terapêutico e que tendo em conta os objetivos era fundamental passar por aquele nível de exploração.
- Em todas as sessões de intervenção foi mantida a possibilidade de escolha do Je, privilegiando a valorização das suas escolhas, consoante a fase do processo, escolher: materiais, atividades, características das atividades e opções noutros momentos da sessão.

Assim foi traçado um plano para 4 meses, com 19 sessões de cerca de 50 minutos, no ginásio de judo da escola, trabalhando as áreas cognitiva, afetivo-emocional e psicomotora. Das sessões previstas, todas foram realizadas, contudo a sétima sessão foi interrompida pelo pai, após a conversa inicial, pois existiram alegadamente problemas de comunicação em relação a logísticas de transporte do filho para casa.

Apresenta-se a estrutura-tipo das sessões na tabela 8 que, complementada com o cronograma (tabela 2), com o número de sessões em que cada objetivo terapêutico foi

trabalhado (tabelas 5 a 7) e com o anexo B, permite ter uma visão geral e interligada do plano de intervenção traçado.

Como é possível perceber na tabela 8, existiu sempre uma estrutura que se manteve igual ao longo de todas as sessões. Este facto foi um fator que permitiu ao Je saber com o que contar e antever a gestão dos tempos da sessão, tendo por base o momento em que encontrava na mesma. Ao longo do tempo decorrido durante o plano de intervenção foram sendo aplicadas várias estratégias, principalmente no que disse respeito às áreas de intervenção cognitiva e afetivo-emocional, por norma, o trabalho destas áreas foi focado no início e fim das sessões, além de ser continuado durante as atividades fundamentais, que foram mais direcionadas para a área de intervenção psicomotora.

Tabela 8 – Estrutura-tipo das sessões terapêuticas com o Je

Momento	Finalidade	Descrição do Momento da Sessão
Prévio	Gestão do lanche + Entrada sala	Ir até ao recreio ou procurar a criança no refeitório. Conversar com a criança e chamá-la para a sessão. Descer as escadas até ao ginásio. Descalçar e entrar no ginásio. Todo o percurso é acompanhado por um dos terapeutas.
Inicial	Lanche da tarde e/ou Conversa Inicial	Se a criança não tiver lanchado previamente à sessão então escolhemos um sítio da bancada. Durante o lanche vai-se conversando sobre as novidades. Se a criança já tiver lanchado à hora de início da sessão, passamos logo para a conversa inicial. A criança entra na sala, pega numa manta que é posta à disposição e escolhe o local onde quer fazer conversa inicial. Os temas da conversa inicial passam geralmente sobre novidades da vida da criança desde a última sessão; o que fizemos na sessão anterior; assuntos e temas combinados na sessão anterior; estratégia do domínio emocional - utilização de materiais que focalizam o trabalho ao nível das emoções (na maioria das sessões); estratégia do domínio cognitivo - utilização de materiais e estratégias que promovem o trabalho ao nível da atenção, do planeamento e da organização e da gestão do tempo (na maioria das sessões); e preparação das atividades da sessão.
Atividades	Atividade Escolhida 1	As atividades foram realizadas com base em 4 tipos de sessões: Livre: Sessão em que se permite à criança explorar o espaço e materiais sem condicionantes, e/ou propor atividades
	Atividade Escolhida 2 (quando aplicável)	Parcialmente condicionada: Sessão onde pelo menos uma das atividades foi pensada pela criança, tendo por norma pequenas restrições na decisão da atividade (e.g. restrição ao nível da escolha dos materiais ao nível do número de participantes ou ao nível de incluir decisões das terapeutas).
	Atividade Escolhida 3 (quando aplicável)	Condicionada: Sessão onde a criança não decidiu sobre as atividades realizadas, mas tomou várias decisões sobre aspetos das atividades (e.g. ordem ou variações das atividades, materiais utilizados, número de jogadores, regras). Estruturada: Sessão organizada e pensada pela terapeuta (e.g. avaliação formal).
Final	Conversa Final	Voltamos a sentar na manta, a criança põe-na num local à sua escolha, e refletimos sobre as vivências da sessão. A criança deve referir o que gostou mais ou do que gostou menos e o motivo da escolha. Estratégia do domínio emocional - utilização de materiais que focalizam o trabalho ao nível das emoções (na maioria das sessões), com reflexão sobre as alterações do estado emocional. Quando necessário combina-se aspetos para as sessões seguintes.
Posterior	Ir embora da sessão	A criança deve encaminhar-se para a entrada do ginásio, calçar-se, subir as escadas e ir verificar se ainda tem “estudo”, se não tiver deve ir para o recreio.

Uma das grandes características da intervenção com o Je, por a maioria das sessões não ser estruturada, foi a aplicação de várias estratégias a vários níveis. Ao longo deste relatório já foram referidas algumas das estratégias utilizadas no acompanhamento terapêutico do Je, com o objetivo de facilitar o entendimento do processo já apresentado. Assim, neste capítulo são apresentadas as estratégias utilizadas neste processo terapêutico, incluindo alguns factos que já foram referidos anteriormente neste relatório, mas que também constituíram estratégias de intervenção e por isso também são apresentadas neste capítulo de forma sistemática. De forma a facilitar a compreensão de todas as estratégias utilizadas apresentamo-las categorizadas em estratégias gerais da intervenção, estratégias específicas relacionadas com os momentos da sessão e estratégias específicas relacionadas com os momentos do processo terapêutico.

II.3.6.1 Estratégias gerais da intervenção.

Consideram-se como estratégias gerais todas as estratégias que foram aplicadas independentemente do momento do processo terapêutico ou do momento da sessão, de forma a conferir suporte a todo o acompanhamento terapêutico realizado.

Logo no início da intervenção foram tomadas várias decisões para pôr em prática uma única vez, mas que tiveram efeitos a longo prazo na intervenção com esta criança:

- de forma a permitir conhecer a criança livre da influência das concepções e opiniões externas, o primeiro contacto existiu antes de procurar informações (decisão ponderada com a orientadora local). Após as primeiras sessões e a avaliação informal decorrente das mesmas, foi traçado o protocolo de avaliação;
- e alterar a frequência semanal das sessões terapêuticas para bissemanal, quando necessário.

Paralelamente foram tomadas outras decisões que foram postas em prática na maioria das sessões e que tiveram igualmente impacto no desenrolar do processo terapêutico, nomeadamente:

- Envolvimento de ambos os pais, atribuindo igual relevância à presença de cada um, apresentando uma posição neutra e imparcial e sendo recetiva às suas queixas (e.g. frequência semelhante na marcação de reuniões; conteúdos e objetivos das reuniões semelhantes). De referir que o envolvimento do pai no processo terapêutico, que nunca tinha acontecido, foi discutido e autorizado logo no início pela mãe (responsável legal do Je);
- Foram filmadas algumas sessões em partes da avaliação e sempre que se sentiu necessidade tanto para avaliação informal da criança como para autoavaliação do meu desempenho;
- As alterações do nível de condicionamento das atividades terem sido feitas de forma gradual;
- Gerir a presença e ausência da coterapeuta nas sessões (inicialmente a ausência serviu para avaliar a reação emocional e relacional do Je, noutras por ser importante no acompanhamento do Je uma dinâmica com 3 elementos, aumentando a amplitude e variabilidade de atividades);

- Descrição verbal dos comportamentos de distração de forma a promover a consciência da criança sobre as ações disruptivas (sem julgamento e de forma concreta e perceptível);
- Dar a oportunidade ao Je de escolher o tipo de atividades ou um material que gostaria de utilizar na sessão seguinte em momentos em que o comportamento do Je era mais disruptivo em relação aos materiais presentes no espaço da sessão.

Ao longo de todo o processo terapêutico ainda foram postas em prática outras estratégias, nomeadamente:

- Todo o processo terapêutico ter sido focado na criança e nos seus contextos de vida, favorecendo assim os transferes das aprendizagens para esses contextos;
- Não segmentação nem sequencialização dos objetivos terapêuticos por períodos temporais;
- Valorização permanente das decisões e oferecer situações variadas com opções de escolha;
- Priorização da relação terapêutica, caracterizada pela recetividade, estabilidade e consequente previsibilidade, em detrimento da realização de mais atividades por sessão, devido às características e necessidades emocionais do Je. Esta estratégia também serviu para a introdução de regras e estratégias que trabalhassem os objetivos terapêuticos necessários;
- Quando a criança trazia as suas preocupações em relação ao seu quotidiano para a sessão, as mesmas foram sempre acolhidas e escutadas, procurando em conjunto com a criança soluções ou dando exemplos de estratégias e ações que aliviarium as suas preocupações;
- O impacto do trabalho de cada objetivo na vida da criança foi sempre tido em conta e esta consciência ajudou a priorizar intencionalmente as várias decisões e estratégias tomadas;
- Utilização de feedback não-verbal e de feedback verbal corretivo e positivo.

II.3.6.2 Estratégias específicas do momento da sessão.

Foram aplicadas estratégias de forma continuada e muito frequente em momentos específicos da estrutura das sessões de intervenção com o objetivo de promover o trabalho ao nível de vários objetivos terapêuticos:

- Realização de todas as sessões seguindo sempre uma estrutura fixa, explicada à criança desde o início do processo para tornar significativa a importância de cada fase da sessão;
- Ir buscar o Je ao espaço da escola onde ele estivesse, avaliar o seu estado emocional através da observação do comportamento quando nos recebia até dar início à sessão;
- Permitir que a criança lanchasse antes de começarmos a sessão sempre que o Je não tivesse tido tempo de lanche (esta situação dependia da logística da escola);
- Existência em todas as sessões de dois momentos de reflexão, um no início e outro no fim;
- Nos momentos de conversa inicial e final foram incluídos para promover uma maior capacidade reflexiva, partindo de situações mais concretas e foram sempre associados a uma manta que serviu para tornar aquele momento mais concreto e para organizar a criança no espaço; o local onde a manta era colocada foi sempre escolhido pelo Je (mesmo quando referia que lhe era indiferente, sabia que era uma responsabilidade sua, para o seu próprio conforto);
- O planeamento e/ou explicação das atividades foi sempre feito como um passo intermédio entre a conversa inicial e as atividades realizadas;
- Realização de atividades diferentes na maioria das sessões, procurando estimular e diversificar as experiências da criança. A reprodução e adaptação de algumas atividades para respeitar os desejos da criança e a ser possível trabalhar da mesma forma os objetivos terapêuticos;

- Por norma, uma das terapeutas acompanhava o Je no fim da sessão até à sala de estudo se a mesma ainda estivesse a decorrer ou até ao pátio ou até à pessoa que o fosse buscar.

II.3.6.3 Estratégias específicas do momento do processo terapêutico.

As estratégias aplicadas em momentos específicos do processo terapêutico foram surgindo em resposta a dúvidas levantadas durante este processo e focaram-se em decisões tomadas em relação à avaliação, nomeadamente:

- A avaliação ter sido feita nos vários contextos de vida do Je para ter uma visão mais holística e contextualizada, percebendo melhor as interferências e causalidades entre os vários fatores;
- A avaliação ter sido mais extensa no início do processo do que no fim do mesmo. E terem sido feitos reajustes do protocolo de avaliação ao longo do acompanhamento terapêutico;
- Utilização de instrumentos de avaliação direta da criança e de instrumentos de avaliação indireta à criança (aos pais e professora), permitiram não sobrecarregar nem a família nem a criança;
- A avaliação direta à criança ter sido apresentada sob a forma de jogos e desafios, mantendo o seu nível de motivação e interesse, sem que se sentisse a ser avaliada de forma estruturada e rígida (apesar de ter tido implicações no aumento do tempo previsto para a aplicação da BPM).
- A primeira sessão do ano letivo ter sido realizada pela técnica que seguira o Je, para fazer um balanço do ano anterior, das férias grandes e prepará-lo para as mudanças da intervenção;
- Para as duas sessões seguintes (sessão 1 e 2) foram selecionados materiais com possibilidades de ação muito distintas (com potencialidade para atividades de praxia global, atividades de jogo simbólico e outros para a praxia fina) com o objetivo de perceber quais eram as preferências do Je, como era a sua relação com os materiais e perceber a sua relação com a estagiária e como é que a relação com a terapeuta responsável do caso se adaptava a esta nova fase;
- Ter começado o processo privilegiando o contacto direto com a criança para ter maior disponibilidade para a criação da relação terapêutica, ao não estar preocupada nem ocupada a introduzir parâmetros de avaliação formais;
- Devido à grande dispersão do Je, tentou-se perceber ainda antes da avaliação inicial formal com o que variava o nível de dispersão, então optou-se por realizar as primeiras sessões em espaços e materiais diferentes (conclui-se que distraía mais o Je foram os materiais);
- Após a avaliação inicial ter apresentado o relatório (ver anexo C) com o perfil do Je, a avaliação realizada e estratégias de relação com a criança para envolver família e da professora no processo terapêutico (este relatório aumentou a consciência da família sobre as dificuldades do Je e aumentou a confiança da família e da professora na equipa terapêutica);
- No momento de avaliação final ter reproduzido todas as características das atividades e do espaço, procurando perceber além dos resultados qual o alcance do trabalho de intervenção desenvolvido (e.g. adesão e postura de líder no jogo do rei manda);
- Decisão de não realizar mais uma sessão para terminar de avaliar os itens da BPM que ficaram em falta e que já tinham sido selecionados como menos prioritários.

Além destas estratégias, ao longo do processo terapêutico, foram adotadas outras mais relacionadas com objetivos terapêuticos delineados e por este motivo são apresentadas ao longo da discussão de resultados deste caso.

II.3.7 Avaliação Final

O Je foi avaliado na área da Psicomotricidade num conjunto de 4 sessões, com uma duração média de 50 minutos. As duas terapeutas estiveram presentes na primeira e última sessão, na 2.^a e na 3.^a optou-se por a Lúcia não estar presente. A avaliação decorreu na sala de TIC e no ginásio onde também foi feita a avaliação inicial, espaços disponibilizados pela escola que o Je frequenta.

Na avaliação final da BPM foram selecionados os itens mais importantes para a intervenção caso não fosse possível aplicar todos os itens da BPM em 4 sessões. A cotação dos itens não avaliados formalmente foi feita de forma informal, tendo em conta a constante avaliação ao longo do processo de intervenção. Esta escolha dos itens baseou-se em 2 critérios: (1.º) serem itens que na avaliação formal tiveram bons resultados (acima de 3) e que na avaliação informal ao longo da intervenção mantiveram bons desempenhos; (2.º) serem itens que não serviam de base para avaliar a evolução de nenhum dos objetivos terapêuticos estabelecidos.

O Je voltou a apresentar-se disponível e motivado ao longo das sessões de avaliação, manteve e estabeleceu uma relação empática com os adultos, mas mostrou-se particularmente ansioso e triste com o fim do processo terapêutico. A postura do Je face às tarefas que compuseram o protocolo de avaliação foi mais adequada e controlada comparando com a sua postura na avaliação inicial, nomeadamente ao nível da agitação psicomotora, discurso verbal e dispersão relativamente às instruções dadas. No entanto, se tivermos em conta a postura do Je ao longo da intervenção é de notar que esta piorou no período de avaliação final, fase de antecipação de grandes mudanças na vida do Je, o que alterou em parte a adequação do comportamento que já alcançara, nas últimas sessões de intervenção, em maio de 2017.

Após ter-se estudado todos os resultados da evolução do Je os resultados são apresentados, analisados e discutidos por cada objetivo terapêutico estabelecido.

II.3.8 Apresentação e Discussão de Resultados

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados de todas as avaliações realizadas, tendo em conta os domínios considerados no protocolo de avaliação, e os resultados de todas as avaliações informais pertinentes.

A discussão foi realizada em cada área de intervenção, por objetivos terapêuticos, sendo sempre explicado como foi trabalhado e interpretado cada objetivo, referindo todos

os dados importantes para a compreensão da evolução como as estratégias, resultados de avaliações intermédias, avaliação informal e outras informações pertinentes.

II.3.8.1 Avaliação do domínio psicomotor.

A BPM permitiu estabelecer o perfil psicomotor do Je, e na tabela 9 são apresentados os resultados nas provas do instrumento no início e após 4 meses de intervenção.

De referir que a BPM foi criada por Vítor da Fonseca em 1985 para despistar e identificar sinais de dificuldades de aprendizagem ou de psicomotricidade, num contexto diferente e novo em relação aos contextos naturais da criança (Fonseca, 2010). Tendo em conta a influência que a motivação e características dos contextos influenciam grandemente a eficiência de qualquer realização da criança.

Tabela 9 – Comparação dos resultados da avaliação inicial e final da aplicação da BPM do Je

	Fatores Psicomotores	Av. Inicial	Apreciação Geral	Av. Final	Apreciação Geral	≠
1. ^a Unidade	Tonicidade	3.10	Realização adequada. Eupraxia	3.00*	Manteve-se inalterada	- 0.10
	Equilibração	2.35	Realização com dificuldades. Dispraxia	3.07	Realização adequada. Eupraxia	+1.32
2. ^a Unidade			Realização adequada: Hiperpraxia			
	Lateralização	4.00	Lateralidade ocular esquerda e manual, podal e auditiva direita. Lateralidade adquirida.	4.00	Manteve-se inalterada	0.00
	Noção do Corpo	2.80	Realização adequada. Eupraxia	3.60	Realização adequada. Hiperpraxia	+0.80
	Estruturação Espaço-Temporal	2.25	Realização com dificuldades. Dispraxia	3.00	Realização adequada. Eupraxia	+0.75
3. ^a Unidade	Praxia Global	2.16	Realização com dificuldades. Dispraxia	3.30	Realização adequada. Eupraxia	+1.24
	Praxia Fina	2.80	Realização adequada. Eupraxia	3.00	Manteve-se inalterada	+0.20
	Pontuação total	19	Perfil Normal	23	Perfil Bom	+ 4

*Foram avaliados menos itens (apenas os que tiveram cotação inferior a 3)

A aplicação da BPM foi feita em sessão por meio de provas formais realizadas de forma lúdica por desafios e no jogo do “Rei Manda”. Para avaliar a evolução clínica do Je nos aspetos quantificados por este instrumento decidiu-se ter em conta os resultados quantitativos do instrumento e os resultados qualitativos com referência a critério para a realização da criança em cada prova formal realizada.

Em relação aos aspetos gerais que este instrumento tem em conta, o Je apresentou uma constituição corporal ectomorfa, não apresentando desvios posturais visíveis e evidenciando algumas dificuldades de controlo respiratório, sobretudo durante a expiração, tanto na avaliação inicial como final. Torna-se relevante referir que todos os fatores psicomotores apresentaram evoluções quantitativas positivas, exceto a *Tonicidade* e a *Lateralidade*. Contudo alguns itens da *Tonicidade* não foram aplicados na avaliação final, o que não permite tirar conclusões diretas sobre a sua avaliação. Pela avaliação informal o Je manteve o nível de amplitude de movimentos, mas com um controlo motor maior sobre os mesmos, o que foi visível na maior coordenação dos seus movimentos. O resultado da *Lateralidade* foi o mesmo nos dois momentos de avaliação, no entanto, qualitativamente, foi observada maior determinação e rapidez na execução dos itens deste fator psicomotor.

Na análise global do perfil psicomotor da criança na avaliação inicial, o Je teve uma pontuação total de 19, o que se traduz num perfil psicomotor normal – euprático - com um nível de realização completo e adequado na maioria dos fatores psicomotores (Fonseca, 2010). No final o Je teve uma pontuação de 23, o que se traduz num perfil psicomotor bom – hiperprático – com um nível de realização atribuído a criança que não apresentam dificuldades de aprendizagem, com uma organização psiconeurológica normal pelo autor (Fonseca, 2010).

No seguimento das dificuldades identificadas ao nível da noção do corpo, tornou-se pertinente avaliar o desenho do corpo através de um instrumento específico do esquema e imagem corporal, o DAP (Naglieri, 1988), sendo os resultados apresentados na tabela 10.

Tabela 10 – Comparação dos resultados quantitativos e qualitativos da avaliação inicial e final com o DAP

Desenho	Próprio			Homem		Mulher		Total	
Momento	7A 2M	9A 0M	9A 6M	7A 2M	9A 6M	7A 2M	9A 6M	7A 2M	9A 6M
Valores Padrão	80	69	97	80	100	82	102	78	101
Classificação qualitativa	Médio-Baixo	Deficiente	Médio	Médio-Baixo	Médio	Médio-Baixo	Médio	No limite	Médio
Idade Equivalente	5A 4M	5A 5M	9A 4M	5A 4M	9A 9M	5A 6M	10A 8M	5A 5M	9A 10M

A aplicação dos critérios de cotação do DAP ao desenho do próprio que o Je fez na avaliação inicial revelou, por comparação com o desenho da pré-avaliação em 2015, que a representação gráfica que o Je faz do seu corpo manteve-se semelhante, apesar de terem decorrido 18 meses entre os dois momentos. Segundo os padrões deste instrumento a criança apresentou uma representação gráfica muito inferior à esperada para a sua

idade. Na altura da avaliação inicial o Je tinha 9 anos e um mês e a representação de si próprio equivale à representação de uma criança com 5 anos e 4 meses. Esta idade equivalente é exatamente a mesma que foi atribuída (pelos mesmos critérios) ao desenho do próprio na altura da pré-avaliação em psicomotricidade, tinha o Je 7 anos. Tal resultado, enquadrado nas outras avaliações, dá a entender dificuldades de imagem e esquema corporal, de autoconceito e autoestima e de consciencialização corporal. Após todo o trabalho desenvolvido neste sentido com o Je, o desenho do próprio equivale à representação de uma criança da sua idade.

Se tivermos em conta os restantes resultados (desenho do homem, da mulher e do total) da altura da pré-avaliação quando tinha 7 anos para a altura da avaliação final com 9 anos e meio é possível observar o mesmo padrão de evolução, a criança passou do equivalente a 5 anos e meio na representação gráfica geral, para um resultado de 9 anos e 10 meses. De referir que na pré-avaliação a criança desenhou o homem representando o seu pai, enquanto que na avaliação final a escolha espontânea da criança foi o seu melhor amigo; tal como em relação ao desenho da mulher, primeiro representou a mãe e na avaliação final desenhou uma rapariga da sua turma. Teria sido um grande complemento ter feito a aplicação completa do DAP na avaliação inicial (em vez de apenas aplicar os critérios ao desenho do corpo da BPM), no entanto, só posteriormente à aplicação desta prova formal é que se percebeu esta necessidade.

Com o intuito de compreender estes resultados será explicado trabalho desenvolvido em cada objetivo específico, referindo contextualmente quais os materiais e as estratégias utilizadas e a sequência de eventos decisivos para as decisões tomadas sobre cada objetivo ao longo do processo terapêutico. E concluindo sobre a evolução de cada um dos objetivos que contribuiu para maiores níveis de sucesso na execução de movimentos e proficiência motora.

O **primeiro objetivo geral** estabelecido para intervir com o Je foi “*desenvolver a equilíbrio*”. Em relação ao equilíbrio, foram observadas grandes dificuldades ao nível do equilíbrio estático e nos itens do equilíbrio dinâmico realizados na trave. Exceto na “imobilidade” a criança apresentou melhorias em todas as provas formais aplicadas deste fator psicomotor. O Je apresentou maior controlo postural e mais sucesso em manter o equilíbrio tanto nas provas de equilíbrio estático como nas provas de equilíbrio dinâmico, tal revela uma maior eficiência no controlo antigravítico e motor (Fonseca, 2010).

Em relação ao **primeiro objetivo específico** “*promover a propriocepção ao nível dos membros inferiores*”, a sua razão deve-se aos membros inferiores da criança terem

caraterísticas particulares de extensibilidade e apoio plantar (incluídos na história de vida da criança), que podem afetar o seu equilíbrio e ter sido identificado um padrão de marcha alterado na criança, na avaliação informal permitida pela BPM.

Ao longo da intervenção realizaram-se várias atividades onde era necessário estar de pé e realizar movimentos ora controlados e conscientes, ora rápidos e eficazes, tanto em jogos de competição (e.g. acertar com a bola na baliza; corridas em câmara lenta), como em atividades de relaxação e estimulação sensorial (e.g. desenhos no papel de cenário; atividade dos sacos de pesos; exploração do saco de fecho com água; exploração dos sacos sensoriais; pintar com e o corpo) e ainda desafios (e.g. saltar à corda em tempo, fazer posições de equilíbrio ao som de uma música a imitar o boneco articulado). O trabalho proporcionado por estas atividades foi potenciado com orientações verbais e não verbais sobre a posição das várias partes dos membros inferiores, velocidade e forma de movimento. Além disto foi sempre permitido à criança expressar-se e movimentar-se quando demonstrou essa necessidade, incluindo nos momentos de reflexão e conversa. Desde que a sua atenção fosse mantida, o Je pôde explorar os seus movimentos livremente dentro dum espaço acordado entre todos (normalmente foi utilizado o espaço da manta) e foi visível que as zonas do corpo mais exploradas pelo próprio no chão foram os membros inferiores, cabeça e ombros.

Uma estratégia utilizada para potenciar o trabalho deste objetivo foi ter recorrido ao boneco articulado para mostrar ao Je como devia estar posicionado em momentos onde foi necessário um maior controlo postural e do comportamento. Esta estratégia, além de comportamental, também foi uma estratégia importante para a noção do corpo e consciência corporal, para a estimulação da propriocepção, e em particular para a promoção da propriocepção ao nível dos membros inferiores.

Este objetivo foi atingido, pois a criança deixou de realizar o padrão motor desadequado que apresentava no início e o seu apoio plantar ser feito com todo o pé no chão, em vez de ser feito em arco. Esta avaliação foi realizada informalmente por observação dos aspetos referidos durante a aplicação das provas formais da BPM.

Em relação ao **segundo objetivo específico** “*melhorar o equilíbrio estático e dinâmico*”, foi estabelecido por ter sido uma das áreas identificadas nos resultados da BPM. Além disto, o trabalho desta competência irá potenciar o trabalho de outros objetivos.

Ainda na avaliação informal inferiu-se que as dificuldades da criança nos aspetos da equilibração não se deviam pela falta de capacidade de realização, mas sim devido a outros fatores, porque a criança demonstrou ter esta capacidade noutras circunstâncias

nas sessões iniciais. Algumas das hipóteses levantadas passaram por distração, falta de planeamento motor, dificuldades de audição e/ou de visão. Ao longo da fase inicial da intervenção estas hipóteses foram despistadas informalmente:

- a distração foi despistada através de indicações verbais simples para execuções motoras claras e percebeu-se que a criança por vezes estava desatenta;
- a falta de planeamento motor, através de solicitações à criança que exigiam da sua parte planeamento e organização da ação e percebeu-se que esta hipótese também contribuía para as dificuldades de movimento da criança;
- as dificuldades de audição foram despistadas sempre que se conversou com a criança, tanto estando perto dela como longe, e nunca houve evidência de a criança ter problemas auditivos;
- relativamente ao nível visual, com a utilização de óculos graduados, a criança sempre demonstrou ver bem, esta hipótese foi despistada com pedidos de desenho à vista na sessão.

Este objetivo foi trabalhado de forma intencional em várias atividades. Todas as atividades envolveram movimentos controlados, alguns mais rápidos e outros mais lentos, na sua maioria foram realizadas de pé, e foram sempre diferentes de uma sessão para a seguinte. Alguns exemplos de atividades usadas para trabalhar quer o equilíbrio estático quer o dinâmico foram: utilizar um bastão como um monóculo; corrida em câmara lenta e depois acertar com bola no cesto em movimento; jogo da glória; saltar à corda durante o tempo determinado por uma ampulheta; acertar com uma bola num arco em movimento; dançar ao som de música e assinalar coisas sob critérios no mapa de tensões; fazer posições de equilíbrio ao som de uma música a imitar o boneco articulado; exploração dos sacos sensoriais; pintar com o corpo; entre outras.

Segundo a avaliação realizada, este objetivo foi atingido por ter uma evolução positiva dos resultados do fator psicomotor “equilíbrio” da BPM, admite-se que a capacidade de equilíbrio do Je melhorou.

O **segundo objetivo geral** estabelecido para intervir com o Je foi “*desenvolver a estruturação espaciotemporal*”. Quanto à estruturação espaciotemporal, foram observadas dificuldades em relação à organização no espaço, à estruturação dinâmica e à estruturação rítmica, na avaliação inicial. A criança demonstrou uma boa capacidade e elevados níveis de competência em representar topograficamente uma sala com vários pormenores, como por exemplo, pequenos objetos. A estruturação rítmica foi a única prova que não apresentou resultados com evolução positiva, tal pode ser explicado por esta capacidade não ter sido trabalhada diretamente e de forma consistente, apesar disto a criança apresentou uma postura e níveis de atenção superiores aos da avaliação inicial. Em geral, o Je demonstrou maior capacidade de organização e de ordenação, maior capacidade de

retenção e de sequencialização da informação, sendo muito mais capaz de relacionar acontecimentos num certo espaço e tempo (Fonseca, 2010).

Este objetivo geral incluiu apenas o **objetivo específico** “*desenvolver a capacidade de realizar atividades sequenciais*”. Este objetivo foi estabelecido devido a ter sido uma das áreas significativas dos resultados da BPM, e ser uma capacidade útil para desenvolver outras onde também apresenta dificuldades (planeamento e organização, praxia global).

Este objetivo foi trabalhado de forma intencional em várias atividades. Todas as atividades foram compostas por mais de duas fases com tarefas e propósitos diferentes que contribuíam para uma intenção final, tais como: corrida lentas de sacos com balões ao mesmo tempo que contava histórias a partir das imagens de cubos; jogo da glória; bowling com garrafas de água; dançar ao som de música e assinalar coisas sob critérios no mapa de tensões; fazer posições de equilíbrio ao som duma música a imitar o boneco articulado.

Segundo a avaliação realizada, este objetivo foi atingido por ter uma evolução positiva dos resultados do fator psicomotor “*estruturação espaciotemporal*” da BPM, admite-se que a capacidade de estruturação espaciotemporal do Je melhorou.

O **terceiro**, e último, **objetivo geral** estabelecido para intervir com o Je no âmbito psicomotor foi “*desenvolver a praxia global*”. A praxia global foi identificada como o fator psicomotor com maior necessidade de intervenção principalmente ao nível da coordenação oculomanual e oculopodal. Relativamente à dissociação, o Je demonstrou maiores dificuldades na realização de pé e maior facilidade quando sentado. Este foi o fator psicomotor onde se observou maior evolução positiva, em termos quantitativos, sendo este o sexto fator psicomotor, sabe-se que todo o trabalho desenvolvido nos fatores anteriores e evoluções também influenciam a realização destas provas (Fonseca, 2010). Um aspeto onde se observou uma grande evolução da criança foi a intencionalidade e programação das suas ações, que originaram realizações motoras muito mais eficientes, revelando planificação interiorizada e maior controlo da atenção voluntária (Fonseca, 2010). Quantitativamente, o Je apresentou uma coordenação de movimentos muito mais eficiente.

Em relação ao **primeiro objetivo específico** “*melhorar a coordenação oculopodal*” foi estabelecido devido a ter sido uma das áreas significativas dos resultados da BPM, e influência o trabalho de outros objetivos terapêuticos, nomeadamente ao nível da autoestima e autoconceito, da atenção e do planeamento e organização e iniciativa.

Este objetivo foi trabalhado de forma intencional em várias atividades, tanto condicionando atividades propostas pela criança como propondo as atividades logo à

partida com o objetivo de trabalhar intencionalmente esta capacidade, tais como: tiro ao alvo nos discos; acertar com a bola na baliza; acertar com uma bola num arco em movimento; dançar, entre outras.

Segundo a avaliação realizada, este objetivo foi atingido por ter uma evolução positiva dos resultados do fator psicomotor “praxia global” da BPM, tendo este item em particular passado da cotação 1 para a 4.

O **segundo objetivo específico**, “*melhorar a coordenação oculomanual*”, foi estabelecido devido a ter sido uma das áreas significativas dos resultados da BPM, e tal como a coordenação oculopodal influência no trabalho nos mesmos objetivos terapêuticos.

Este objetivo foi trabalhado de forma intencional em várias atividades como por exemplo: tiro ao alvo nos discos; saltar à corda; bowling com garrafas de água; acertar com uma bola num arco em movimento; desenhos no papel de cenário.

Segundo a avaliação realizada, este objetivo foi atingido por ter uma evolução positiva dos resultados do fator psicomotor “praxia global” da BPM, admite-se que a capacidade de coordenação oculomanual do Je melhorou, tendo evoluído de um desempenho apráxico para dispráxico nesta prova em concreto.

Visto este estágio ter sido realizado no âmbito do mestrado em Reabilitação Psicomotora, área de excelência da nossa intervenção, e a ter presente as interações e influências que o trabalho em psicomotricidade tem na pessoa, pela sua visão holística, decidiu-se discutir também os resultados referentes aos fatores psicomotores que não foram alvo do estabelecimento de objetivos terapêuticos neste, ou do planeamento de atividades específicas. Assim, apresentamo-los em seguida.

Ao nível da **tonicidade** o Je apresentou-se ligeiramente hipertónico em tarefas e atividades onde o corpo estava ativo e atento, apesar de conseguir aceder a estados de passividade e relaxação nos seus membros de forma controlada e adequada. Destaca-se a elevada extensibilidade que o Je mostrou ao nível dos membros inferiores, sobretudo ao nível do quadricípite femoral. Após o tempo de intervenção a criança apresentou evoluções positivas, apresentando-se mais eutónica, o que revela maior maturidade motora e eficiência na descodificação-codificação do processamento de todas as informações que chegam ao seu corpo (Fonseca, 2010).

No que diz respeito à **lateralização**, o Je preferiu a utilização do lado direito do corpo ao nível auditivo, manual e podal e preferiu a utilização do lado esquerdo no que disse respeito à visão, este facto pode estar associado às suas capacidades visuais que

são diferentes entre o olho direito e o esquerdo. Atribuiu-se uma lateralidade adquirida direita, o lado com melhor cotação na avaliação inicial. Não foram observadas alterações na realização que o Je fez nestas provas, notando-se apenas uma maior confiança em si próprio, determinação e assertividade nos seus movimentos.

Relativamente à **noção do corpo**, o Je apresentou um resultado positivo; tendo a sua maior dificuldade sido na capacidade de distinguir o lado direito e o lado esquerdo no corpo do outro. É ainda importante referir que o Je fez um desenho do corpo pouco pormenorizado e muito semelhante a um desenho do corpo que fez nas mesmas condições há dois anos aquando da sua pré-avaliação em psicomotricidade. Após a intervenção, o Je evidencia uma melhoria notável neste fator psicomotor, em termos quantitativos e principalmente em termos qualitativos. Esta criança demonstrava ter uma imagem dum corpo passivo e muito permeável ao outro, sem limitar a entrada do exterior no seu interior. Após o trabalho desenvolvido, com a criação e desenvolvimento de limites do próprio e a promoção da consciência das suas capacidades (Fonseca, 2010), o corpo do Je começou a ser uma referência melhor que lhe permite agir de forma mais assertiva e adequada aos contextos onde se insere. O Je ganhou mais consciência de si próprio.

Por último, quanto à **praxia fina**, o Je teve dificuldades ao nível da dissociação digital sequencial, mas apresentou uma realização controlada e adequada. Sendo a praxia fina o sétimo fator psicomotor, que tem influência de todos os outros fatores psicomotores, apresentou evoluções positivas, apesar de não ter sido trabalhado de forma intencional e sistemática (Fonseca, 2010). Apenas foi trabalhado em atividades e partes das sessões em que era necessário para dar resposta ao trabalho de outros objetivos.

II.3.8.2 Avaliação do domínio comportamental.

Relativamente aos resultados obtidos com o ICAFE-C importa referir que apesar de ser um instrumento padronizado apenas para a população Norte-Americana decidiu-se utilizar os valores padronizados apenas para perceber quais eram as áreas com significância clínica para intervenção e para facilitar a comparação das respostas entre a mãe, pai e professora. De notar que no gráfico apresentado na figura 1 o valor por cada item corresponde às respostas ICAFE-C aplicadas nos dois momentos distintos, pois não existiram diferenças no valores t-score entre os dois momentos (os valores brutos sofreram algumas alterações, mas como os t-scores são baseados em intervalos acaba por não haver mudanças nestes). Apesar disto considerou-se importante apresentar a informação para que se percebam as decisões tomadas ao nível terapêutico e as várias perspetivas dos intervenientes na vida

do Je que responderam à avaliação. Por outro lado, o tempo de intervenção de apenas 4 meses pode explicar a ausência de reflexos significativos noutros contextos de vida.

Para avaliar a evolução clínica do Je nos aspetos quantificados por este instrumento decidiu-se fazer referência a critério para as respostas por pessoa significativa. Tendo em conta apenas as pontuações brutas das 8 subescalas clínicas, dos dois índices e do resultado global, também se incluíram as duas escalas de validação das respostas para poder contextualizar os resultados de forma mais consistente.

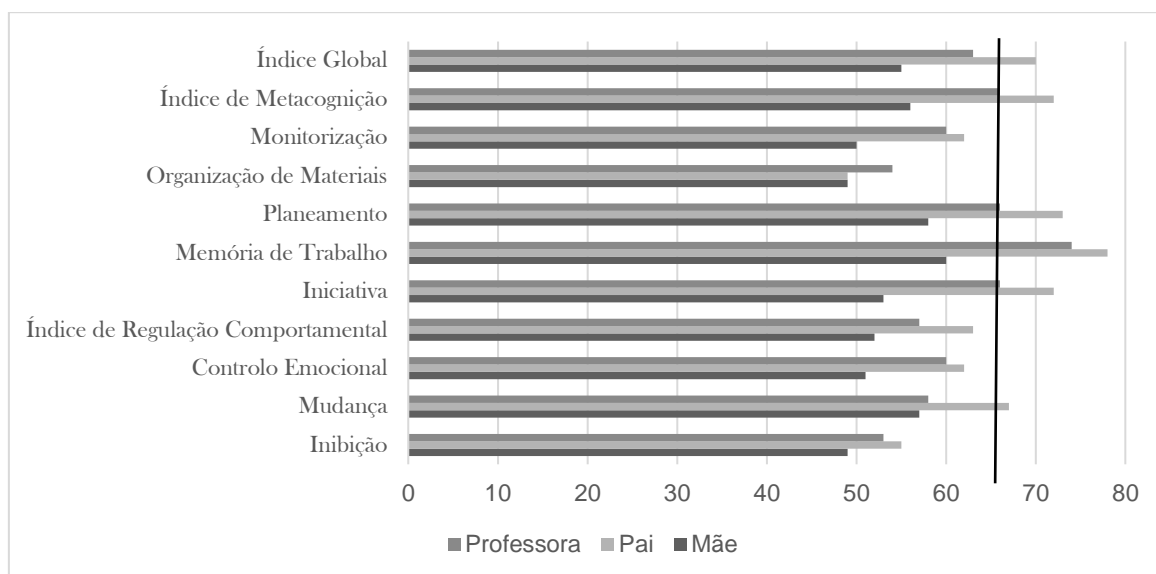


Figura 1 – Gráfico com os resultados padronizados do ICAFE-C do Je

O gráfico da figura 1 permite observar os resultados padronizados obtidos com a ICAFE- C no início e no fim do acompanhamento terapêutico através das respostas dadas pela mãe, pelo pai e pela professora do Je. Relativamente ao questionário respondido pela mãe, é possível observar que todas as escalas estão dentro dos valores considerados normais pelo instrumento. No que diz respeito ao questionário respondido pelo pai, é possível observar que as subescalas com resultados clinicamente significativos (na versão original quando tem valores acima de 65) são a *memória de trabalho*, o *planeamento/organização*, a *iniciativa* e a *mudança*, além destes também o *índice de metacognição* e o *resultado global* apresentam valores significativos. Quanto ao questionário respondido pela professora, também é possível observar resultados clinicamente significativos, nomeadamente a *memória de trabalho*, o *planeamento/organização* e a *iniciativa*, além do *índice de metacognição*. Os comportamentos identificados como com significado clínico são semelhantes nos vários contextos. Torna-

se relevante referir que os comportamentos mais destacados pela mãe, apesar de não ultrapassarem o valor 65, coincidem com os assinalados pela professora e pelo pai.

Tal como se pode observar na tabela 11 os resultados entre as pessoas significativas são muito variados. Tendo em conta que em termos de t-scores (figura 1) os resultados entre o pai e a professora são mais semelhantes do que se os compararmos com os da mãe, torna-se interessante analisar as evoluções item a item consideradas por ambos (pai e professora). Enquanto que os resultados dos ICAFE-C da professora mostram evoluções positivas em 8 itens, os do pai mostram apenas em relação a 2 itens, e relativamente a itens com evolução negativa a situação inverte-se (os resultados do pai mostram 8 e os da professora mostram 2).

Tabela 11 – Resultados brutos do ICAFE-C do Je

ICAFE-C	Mãe			Pai			Professora			Evolução entre os 3
Subescala	Início	Fim	≠	Início	Fim	≠	Início	Fim	≠	
Inibição	15	14	↓	18	21	↑	14	14	=	Resultado inconsistente
Mudança	14	13	↓	17	19	↑	15	13	↓	Admite-se consistência
Controlo emocional	17	14	↓	22	22	=	14	14	=	Admite-se consistência
Iniciativa	14	12	↓	20	23	↑	15	12	↓	Admite-se consistência
Memória de trabalho	21	21	=	29	27	↓	23	21	↓	Admite-se consistência
Planeamento e organização	24	22	↓	31	30	↓	21	22	↑	Admite-se consistência
Organização dos materiais	11	14	↑	11	12	↑	10	14	↑	Resultado consistência
Motorização	15	11	↓	19	19	=	18	11	↓	Admite-se consistência
Adicionais	24	23	↓	30	31	↑	26	23	↓	Admite-se consistência
Escala de inconsistência	1	3	↑	1	1	=	3	3	=	Admite-se consistência
Escala de negatividade	0	0	=	0	5	↑	0	0	=	Admite-se consistência
Índice de regulação comportamental	46	41	↓	57	62	↑	43	41	↓	Admite-se consistência
Índice de metacognição	85	80	↓	110	111	↑	87	85	↓	Admite-se consistência
Resultado global	131	121	↓	167	173	↑	130	126	↓	Admite-se consistência
	(10 ↑ 1 ↓ 1 =) Final: Aumento do valor de inconsistência; 12 scores iguais com professora;			(2 ↑ 8 ↓ 2 =) Valores sempre mais altos de resposta; Final passou a ter negatividade elevada			(8 ↑ 2 ↓ 2 =) Valores médios de inconsistência			

É ainda importante referir que nos 4 itens assinalados por ambos como clinicamente significativos na figura 1 (*iniciativa, memória de trabalho, planeamento e organização e índice de metacognição*); só houve concordância em termos de evolução na *memória de trabalho*, nos outros 3 itens os resultados mostram evoluções diferentes e algumas

contrárias. Tal pode dever-se ao contexto ou à individualidade da percepção de cada um enquanto pessoa ou à qualidade da relação do Je com cada um. Ao ter em conta os resultados dos questionários da mãe, são-nos apresentados resultados mais semelhantes com os da professora do que com os do pai: os resultados da mãe mostram evoluções positivas em 10 itens e negativas em apenas 1 item, além disso a mãe e a professora têm percepções de evolução igual em 12 itens. Existe apenas um item sobre o qual os resultados mostram concordância evolutiva entre todos os intervenientes que é uma evolução negativa no que toca ao item *organização de materiais*.

Relativamente aos resultados da avaliação realizada num momento intermédio da intervenção com a aplicação da *Figura Complexa de Rey* e do *Wisconsin Card Sorting Test*, percebe-se que não existiam dificuldades nas capacidades avaliadas pelos instrumentos. Relativamente aos resultados da avaliação realizada tendo por base a GOC, aplicada no início e no fim de 4 meses de intervenção, foi possível perceber evoluções positivas em vários aspetos. No início com a aplicação do instrumento destacaram-se dificuldades em regular a atitude face à tarefa e exploração do espaço, devido a questões de atenção e impulsividade. Também foram identificadas dificuldades ao nível da memória, do discurso verbal, em ser assertivo e em perceber os tempos da sessão. Todas estas dificuldades identificadas inicialmente registaram uma evolução positiva.

A atitude face à tarefa foi mais organizada e o Je demonstrou ser capaz de elaborar jogos mais construtivos. A exploração do espaço passou a ser feita de forma mais organizada e localizada e a exploração dos materiais continuou a ser feita de forma generalizada, mas com intencionalidade e com capacidade de escolher materiais específicos com uma intenção específica. Melhorou o nível de atenção durante a instrução das atividades, apresentou comportamentos de agitação psicomotora, mas estava atento, sabendo o que era para realizar, sem dúvidas. Melhorou muito ao nível da impulsividade pois já não iniciou as atividades antes de terminar de dar a instrução, nem fez verbalizações paralelas à instrução das atividades e constatou-se um maior planeamento antes da execução das tarefas. Recordou com muito mais facilidade e espontaneidade as atividades das sessões anteriores. Apresentou um discurso verbal organizado e adaptado ao contexto, tal como as suas iniciativas também foram mais ajustadas e adaptadas ao contexto, o que contribuiu para uma melhor assertividade. Aceitou e aderiu melhor quando os limites temporais foram impostos.

Em ambos os momentos de avaliação o Je estabeleceu uma relação adequada e de cooperação, procurando participar nas tarefas propostas pelas terapeutas, estando

sempre muito envolvido nas atividades da sessão. Foi visível o aumento da afetividade com as terapeutas, assim como a adoção de uma postura mais eutónica, maior expressão e demonstração de sentimentos e emoções e a utilização de estratégias mais eficazes.

Houve aspetos onde se registou evolução negativa na última sessão, no entanto a sessão de intervenção que serviu de base à avaliação foi uma sessão para a qual o Je apresentou sinais de estar um pouco ansioso. Esta ansiedade, a dificuldade em compreender instruções complexas e alguma facilidade em desistir foram aspetos mais específicos da natureza da atividade (de exploração sensorial com tintas), porque noutras sessões, estas dificuldades já não eram apresentadas pelo Je que apresentava mais resiliência e menos comportamentos de desistência.

Tendo em conta estes resultados, apresentamos em seguida a discussão de resultados dos objetivos terapêuticos domínio cognitivo, visto o ICAFE-C ter sido o instrumento de base para a avaliação da evolução destes objetivos, assim como alguns aspetos da GOC, serão estes resultados mais salientados.

Na área de intervenção cognitiva o único **objetivo geral** estabelecido foi “*desenvolver funções executivas*”. Assim todos os objetivos específicos apresentados em seguida encontram-se incluídos dentro deste objetivo geral.

O **primeiro objetivo específico** delineado foi “*melhorar a capacidade de memória de trabalho*” por ter sido uma das áreas significativas do ICAFE-C e a corresponder a parte das queixas na origem da sinalização do caso.

Na primeira sessão em que foi trabalhado o Je não apresentou as dificuldades que seriam expectáveis com base na avaliação inicial, assim decidiu-se aplicar um instrumento específico para avaliar a memória de trabalho e perceber de forma mais precisa as suas dificuldades. A aplicação da *Figura Complexa de Rey*, permitiu concluir que não existiam dificuldades prioritárias para a intervenção. Assim procurou-se o motivo de este ter sido um dos aspetos assinalados como mais significativo nos resultados do ICAFE-C e tal pode dever-se a que as dificuldades apontadas como problemas ao nível da memória de trabalho fossem resultado de outras dificuldades do Je que se refletiam nesta capacidade, mas nem o pai nem a professora identificaram qual a dificuldade específica de origem que o Je tinha (e.g. esquecer-se de fazer os trabalhos de casa pode ser devido a falta de atenção ou outro motivo e não devido a dificuldades ao nível da memória de trabalho).

Posto isto este objetivo voltou a ser trabalhado um mês depois da avaliação com a *Figura Complexa de Rey* (para perceber se continuava com um bom desempenho desta

capacidade) e novamente nas 3 últimas sessões do processo terapêutico. O reforço do trabalho deste objetivo na fase final do processo ocorreu para garantir a aquisição desta capacidade e como uma estratégia ao nível da gestão de emoções, porque ao recordar os momentos das sessões o Je ganhou mais consciência emocional, o que também foi um dos objetivos terapêuticos.

Segundo a avaliação realizada com o ICAFE-C na *escala da memória de trabalho* e informalmente nas últimas sessões, este objetivo foi atingido pela evolução positiva dos resultados, admite-se que a capacidade de memória de trabalho do Je melhorou.

O **segundo objetivo específico** “*melhorar a capacidade de planeamento e organização*” foi concebido por ter sido uma das áreas significativas do ICAFE-C e a ser uma das maiores dificuldades do Je identificadas na avaliação informal realizada. Desde a primeira sessão que o Je apresenta um padrão de descoberta espontânea e impulsiva de todos os materiais e do espaço, mesmo quando lhe foi pedido a elaboração de um jogo ou uma atividade o Je não revelou qualquer capacidade de antecipação ou organização (uma dificuldade muito associada a outras queixas na origem da referenciação).

Este objetivo foi trabalhado através da aplicação de várias estratégias que foram evoluindo ou alteradas consoante o feedback e avaliação informal que foi feita todas as sessões. Assim, este objetivo esteve presente em todas as sessões quando se conversou e combinou as atividades da sessão, ou se falou de eventos da vida quotidiana do Je. Quando o Je trazia as suas preocupações e situações para a sessão ajudamo-lo a refletir e a planear as suas ações em resposta. Visto que esta dificuldade foi detetada com a dispersão e impulsividade da criança causada pela presença de vários materiais procurou-se primeiro reduzir a quantidade de materiais que era selecionada para pensar as atividades de forma mais simples e com menos distrações e estímulos (assim que o Je se concentrou em menos materiais o planeamento e organização foi facilitado). No entanto não era o suficiente, com base na avaliação informal realizada, e assim passou-se a usar estratégia de condicionar parte das regras da atividade a ser elaborada e a escolha dos materiais para a mesma (esta estratégia também foi eficaz, foi utilizado bastante feedback). Ou as atividades deviam ser pensadas com o objetivo de usar o mesmo objeto principal (a primeira atividade levou muito tempo a ser planeada, mas foi muito rica; a segunda atividade foi planeada de forma muito mais fluída) e em vez de o Je poder demonstrar a atividade em que pensou, ter de a explicar verbalmente (sempre que o Je explicou as atividades procurou fazê-lo através de demonstração e sem conseguir explicar verbalmente os passos intermédios que eram necessários). Neste seguimento foram

aplicadas variantes destas estratégias: pensar numa atividade com materiais escolhidos pelos 3; pensar em todas as atividades no início da sessão; pensar nas atividades à medida que vão sendo feitas; não condicionar o planeamento das atividades e deixar que a sessão decorra naturalmente sem qualquer interferência propositada para trazer à consciência as falhas de planeamento; não condicionar o planeamento das atividades durante a conversa inicial mas durante a realização das atividades mostrar as falhas do planeamento através de ações inesperadas que mostram claramente a falta de algumas regras. Na oitava sessão de intervenção foi introduzida uma estratégia que foi evoluindo até ao fim do tempo de intervenção. Como no caso do Je tudo o que é novo é muito excitante, ter uma estratégia que se manteve por algum tempo também o ajudou a concentrar-se. A estratégia consistiu em escrever num quadro o que era necessário pensar numa atividade (e.g.: pensar no objetivo, nos materiais, na duração, nas regras incluindo quem ganha e na rotatividade de papéis dos participantes), em seguida as atividades foram pensadas e descritas verbalmente dando as informações todas identificadas no quadro. Na primeira sessão chegámos à conclusão que nos faltavam algumas partes importantes do planeamento, na sessão seguinte já as incluímos, ao fim de 4 sessões construímos e personalizamos um quadro em cartolina que não se apagava e que utilizamos durante mais 4 sessões, apenas para fazer “checks” no que já tinha sido explicado das atividades, na sessão seguinte já não usámos qualquer tipo de suporte material, apenas conversámos sobre os tópicos que compunham o quadro e o Je relembrou todas as categorias que era suposto e na última sessão de intervenção este processo de planear e organizar as atividades já nem foi feito de forma consciente, foi feito propositadamente de forma natural e espontânea. Além disto a estratégia já referida de as sessões terem tido sempre uma estrutura fixa e sequencial (Tabela 8), permitiu ao Je estar sempre localizado/orientado nos momentos da sessão.

Segundo a avaliação realizada formalmente com o ICAFE-C na *escala do planeamento e organização* e informalmente nas últimas sessões, este objetivo foi atingido por ter uma evolução positiva dos resultados, admite-se que a capacidade de planeamento e organização do Je melhorou. Um exemplo desta conquista foi no final da intervenção o próprio Je fez espontaneamente planos da rotina de ir até ao ginásio para antes ir mudar de roupa para a sessão das tintas, algo que no início seria pouco provável.

O **terceiro objetivo específico**, “*melhorar a capacidade de gestão do tempo*”, que inclui o tempo percebido, os tempos de sessão e as sequências, foi pensado por ser uma dificuldade do Je identificadas na avaliação informal realizada com a GOC e a BPM, apesar de não apresentar níveis significativos nas escalas do ICAFE-C.

Este objetivo começou por ser trabalhado em condicionantes das atividades propostas (e.g.: utilizámos uma ampulheta em atividades para limite mais concreto do tempo, determinámos previamente o tempo de realização das atividades), para depois trabalhar de forma intencional e deliberada fazendo atividades de contagem de um minuto com o auxílio de um cronómetro para comprovar a eficácia da contagem. Tal foi feito devido a ser uma competência essencial para melhorar outras capacidades identificadas.

Além disto as sessões tiveram sempre uma estrutura fixa e sequencial, que foi uma estratégia já referida, (ver Tabela 8) e tal permitiu ao Je aumentar a sua consciência sobre o tempo e a sua gestão, ao estar sempre localizado nos tempos da sessão. Este objetivo também foi trabalhado nas sessões onde foi utilizado o quadro com as partes necessárias para planear as atividades, justamente por uma das partes ser o tempo das atividades. A partir da nona sessão de intervenção este objetivo foi trabalho de forma estratégica, começamos por contar internamente, da forma que quiséssemos um minuto e nas sessões seguintes começamos a fazer uma previsão do tempo do lanche e foi dado feedback sobre o tempo previsto ter sido atingido, ultrapassado ou não e também foi dada a possibilidade de utilizar alarmes no telemóvel para marcar a hora de trocar de atividade ou de a terminar, ao longo das sessões. Também foi posto à disposição do Je a livre utilização do telemóvel para confirmar as horas, para que o próprio fizesse essa gestão primeiro de forma guiada e depois de forma autónoma.

Segundo a avaliação realizada informalmente, este objetivo foi atingido por ter uma evolução positiva dos resultados, admite-se que a capacidade de gestão do tempo do Je melhorou. O Je tinha mais consciência do tempo que demorava a realizar tarefas rotineiras (e.g. lanchar) e aceitou melhor os tempos da sessão. Apesar do trabalho realizado para alcançar este objetivo, a gestão autónoma do tempo do Je ainda precisa de ser trabalhada. O perceber, respeitar e cumprir os tempos de sessão foi muito bem desenvolvido.

“Adequar os níveis de iniciativa ao contexto” foi **quarto** dos **objetivos específicos** estabelecidos no domínio comportamental devido a ter sido uma das áreas significativas do ICAFE-C e a ser uma das maiores dificuldades do Je identificadas na avaliação informal realizada desde a primeira sessão com a criança.

Este objetivo foi trabalhado começando por reduzir um fator que era muito distrátil para o Je: os materiais todos expostos no início da sessão. Esta redução foi feita de forma consciente e conversada com o Je. Nas sessões prévias a tirar os materiais de dentro do ginásio antes de ser o momento de os utilizarmos já tínhamos promovido a consciencialização do Je sobre o seu comportamento desadequado ao contexto e referido

várias vezes o que se esperava das suas iniciativas, além disto também foi consciente para o Je que a sua dispersão prejudicava o real objetivo dos materiais estarem expostos (que no caso era promover a sua criatividade e iniciativa) e o próprio Je referiu que achava melhor retirar os materiais de dentro do ginásio no início da sessão (apesar de o ter dito, na sessão em que se tirou os materiais do ginásio no início da sessão o Je pareceu surpreendido, mas nas sessões posteriores foi sempre ele a escolher se queria os materiais dentro ou fora do espaço e por ao longo de várias sessões o Je escolheu iniciar a sessão com os materiais fora do ginásio).

Este é um objetivo que está diretamente relacionado com o objetivo de “*melhorar a capacidade de inibição comportamental*”, visto que se o Je conseguir inibir o seu comportamento nas situações adequadas, será mais capaz e estará mais disponível para no mesmo momento ter iniciativas mais adequadas ao contexto onde está inserido.

As estratégias utilizadas para trabalhar este objetivo foram várias, desde o feedback verbal quando a iniciativa não estava a ser adequada ao contexto, até a um feedback mais concreto. Esta estratégia de feedback mais concreto foi aplicada ao longo de 4 sessões e consistiu em mostrar e/ou entregar ao Je um objeto com o significado combinado previamente a criança (um objeto significava que o Je precisava de adequar o seu comportamento e o outro significava que estava a adequar muito bem o seu comportamento). Esta estratégia foi posta em prática, visto ter-se percebido pela avaliação informal que o Je é uma criança que responde melhor aos estímulos visuais. As situações em que esta estratégia foi mais utilizada foram relativas à postura, posição do corpo (sentado, deitado e às vezes com os ombros no chão) e o nível de atenção para correção do comportamento e quando o Je conseguia estar bastante tempo seguido concentrado na atividade ou quando já não se distraía com os materiais dentro da sala, para valorização do empenho e comportamento do Je.

Segundo a avaliação realizada formalmente com o ICAFE-C na *escala da iniciativa* e informalmente nas últimas sessões, este objetivo foi atingido por ter uma evolução positiva dos resultados, admite-se que a capacidade de adequação da iniciativa ao contexto do Je melhorou consideravelmente.

O **quinto objetivo específico** delineado no domínio comportamental foi “*desenvolver a atenção seletiva, sustentada e alternada*”, por corresponder a uma dificuldade do Je identificada na avaliação informal realizada com a GOC e a BPM e a corresponder a parte das queixas na origem da sinalização do caso.

O trabalho ao nível deste objetivo foi contínuo e baseado na relação terapêutica estabelecida. Sempre que necessário foi dado feedback corretivo para que o Je se focasse e foi verbalizada uma descrição do contexto e do comportamento do Je, focando o aspeto em que o Je estava com falta de atenção; promovendo a consciência do Je sobre o seu comportamento. O tempo de atenção exigido ao Je nas tarefas, conversas e atividades foi aumentando gradualmente, à medida que o Je apresentou maior capacidade de atenção tal também foi sendo reforçado para promover a tomada de consciência do sucesso.

Para perceber melhor as dificuldades do Je ao nível da atenção, foi aplicado o *Wisconsin Card Sorting Test* a meio da intervenção, na nona sessão.

Segundo a avaliação realizada informalmente, este objetivo foi atingido por ter uma evolução positiva dos resultados, admite-se que a capacidade de tomar atenção do Je melhorou. O Je tinha mais atenção seletiva, sustentada e alternada no fim do processo (e.g. à instrução das atividades) e os níveis de impulsividade diminuíram.

II.3.8.3 Avaliação do domínio socioemocional.

A avaliação do domínio socioemocional, tal como o descrito no protocolo de avaliação não foi logo seguido de forma tradicional. No início foi decidido não aplicar o ISP ao pai por este parecer muito mais tranquilo do que a mãe (muito stressada e ansiosa), e para não sobrecarregar o pai com avaliações pelo seu aparente afastamento da educação do Je. Contudo percebeu-se que a sua vontade de participar, a possibilidade de comparar as duas realidades e existirem dúvidas na interpretação dos resultados do ICAFE-C, optou-se por aplicar o instrumento passado um mês (considerou-se que não era tempo de intervenção suficiente para alterar significativamente as respostas neste instrumento). De referir que este instrumento avalia a perceção que os pais têm sobre o comportamento do filho sob o ponto de vista das preocupações dos pais.

Para avaliar a evolução clínica do Je nos aspetos quantificados por este instrumento decidiu-se fazer referência a critério para as respostas de cada figura parental nos dois momentos em que foram avaliados, tendo em conta os valores percentuais das 3 escalas clínicas e do resultado global (tabela 12), também se incluiu a escala de *Resposta Defensiva* para validação das respostas dadas. Como se pode observar nenhuma das respostas ao ISP apresentou valores significativos de *Resposta Defensiva*, e por isso todas são consideradas neste relatório, apesar de se notarem mudanças nas respostas das figuras parentais entre os momentos de avaliação.

Tabela 12 - Resultados ISP caso Je

Escala	Mãe – resultados (%)			Pai – resultados (%)			Significância	
	Início	Fim	Evolução	Início	Fim	Evolução	Início	Fim
“Resultado global de stress”	60.0%	47.5%	↑	60.0%	55.0%	↑	Não	Não
“Angústia parental”	12.5%	30.0%	↓	25.0%	20.0%	↑	Não	Não
“Interação pai-criança disfuncional”	94.0%	50.0%	↑	90.0%	70.0%	↑	Sim	Não
“Criança difícil”	55.0%	60.0%	↓	50.0%	65.0%	↓	Não	Não
“Resposta defensiva” *	25.0% 12	60% 14	↓	80.0% 16	60.0% 14	↑	Não	Não

* Nesta escala apresentam-se os valores brutos pois se o valor bruto for inferior a 11, então assume-se que as respostas foram dadas de forma defensiva e por isso não se pode considerar como realista todo o questionário.

Com base nos resultados da avaliação inicial obtidos nas escalas do ISP, é possível perceber que os resultados são semelhantes nas duas perspetivas. Desta avaliação é possível concluir que a única escala com significância clínica é a “interação pai-criança disfuncional” tanto para a mãe como para o pai. Após uma análise mais detalhada das respostas é perceptível que os itens assinalados são distintos em ambos os questionários, o que dá a entender que apesar de ambas as interações serem percebidas como disfuncionais, com base nos critérios de cotação do questionário, estas são distintas uma da outra. Os itens que relacionam a realização da criança face às expectativas dos pais foram os mais assinalados, o que segundo o instrumento pode ser resultado do progenitor poder sentir que a criança não corresponde às expectativas existentes e que as interações que se estabelecem possivelmente não reforçam a sua identidade de pai ou mãe. O progenitor pode ainda sentir que a ligação pai-criança pode estar ameaçada, o que no caso do Je parece estar relacionado com o divórcio e adaptações aos novos contextos de vida.

Ao comparar os resultados por progenitor entre os dois momentos de avaliação é possível perceber que houve uma redução do stress global sentido, sensação da interação pai-criança mais funcional e um aumento da sensação de a criança ser difícil, pelos dois pais. Relativamente à angústia parental e à resposta defensiva, esta aumentou na mãe e diminuiu na perspetiva do pai. Posto isto pode-se concluir que o stress sentido por estes dois pais diminuiu de forma geral e modificou-se em aspetos mais específicos.

Relativamente à análise do ECOMAPA, é visível que ambos os agregados têm uma rede que confere suporte, estabilidade e apoio em diferentes níveis, tanto em relação a elementos com maior proximidade como em relação a elementos com menor proximidade, constituindo redes completas. Ao nível das relações stressantes e/ou geradoras de conflito,

foi possível identificar consistência nas respostas de ambos os pais e perceber que não são significativas dentro de cada agregado familiar. Foi, ainda, perceptível que houve pessoas identificadas por ambos os pais, o que transmite existência de figuras de referência transversais a ambos os contextos. De forma geral, a rede de suporte percebida pelos pais é considerada uma rede que confere apoio aos dois agregados familiares.

Relativamente à avaliação informal de competências socioemocionais em contexto de sessão com o Je, as principais dificuldades emocionais identificadas no início do processo foram ao nível das capacidades de ser assertivo, de resistir à frustração, de resolver problemas, de ser proativo, de ter iniciativa e de ter consciência de si próprio, das suas opções e desejos, que se traduz em dificuldades de autoestima e autoconceito.

Torna-se relevante referir que o Je descrevia a sua estrutura familiar atual de forma pragmática e funcional, com pouca expressão emocional associada. No entanto o Je apresentava dificuldades na sua adaptação ao divórcio dos pais, aparentando um desejo residual de que os pais não se tivessem separado. Este facto, reforçava as dificuldades do Je em se expressar e em praticar estratégias eficazes para resistir à frustração. A sua resistência à frustração caracterizava-se por ser passivo e evasivo, sem se expressar ou valorizar as suas opiniões.

Na avaliação final o Je apresentou: mais comportamentos assertivos por sessão; menor passividade na resistência à frustração; maior capacidade de resolver problemas, encontrando soluções mais eficazes, mais rapidamente e pedindo ajuda quando necessário; mais iniciativas e maior consciência de si próprio, revelada em situações em que o Je já deu exemplos sobre si próprio (em vez de ser sempre sobre os outros), referiu mais as suas vontades e foi mais rápido a tomar decisões sobre aspetos de atividades que envolviam o seu conforto (no início do processo o Je demorava mais de cinco minutos para tomar decisões em prol do seu conforto). Relativamente ao seu contexto familiar atual, o Je demonstra menos angústias relativas à gestão da relação com ambos os progenitores.

Na área de intervenção afetivo emocional apenas foi traçado um **objetivo geral** “desenvolver a gestão emocional”. Assim todos os objetivos específicos apresentados contribuem para que o Je seja mais bem-sucedido em sentir, identificar, distinguir, perceber e expressar as suas emoções.

O **primeiro objetivo específico** foi “*melhorar a capacidade de inibição comportamental*”, porque foi sido identificado informalmente pela GOC (e.g. ter dificuldades em adequar os níveis de agitação motora em momentos de reflexão) e formalmente pelo

ICAFE-C como um dos principais comportamentos que faltava ao Je para diminuir a frequência de distrações e comportamentos em momentos desadequados.

As estratégias aplicadas para trabalhar este objetivo passaram principalmente pelo feedback corretivo e positivo e pela aplicação de outras estratégias já referidas no objetivo comportamental “*adequar os níveis de iniciativa ao contexto*”, nomeadamente a utilização de um objeto para assinalar quando o Je estava a ter comportamentos desadequados que tinha tido essa simbologia atribuída previamente. Além disto, as terapeutas procuraram sempre ter um comportamento e postura que fossem exemplo do esperado da criança, para servir de modelo a seguir e também serviu de base a outra estratégia, também já referida, que foi a verbalização dos comportamentos inadequados da criança e descrição do comportamento esperado, normalmente com associação ao exemplo dado por pelo menos uma das terapeutas. Acrescentou-se ainda a explicação de vários argumentos lógicos e racionais para que o Je percebesse as vantagens de inibir o seu comportamento quando necessário (e.g. quando o Je se distraía com os materiais antes de ser o tempo de os utilizar nas atividades era questionado sobre se queria fazer jogos e atividades com eles, ao que o Je respondeu sempre que sim e logo de seguida era explicado que se continuasse a brincar com os materiais de forma individual, desorganizada e sem propósito específico que ia acabar por não brincar, pois o tempo ia acabar), assim como foi feita uma consciencialização progressiva da importância de inibir o seu comportamento e foram sendo descritas situações e características de situações onde se esperava de qualquer criança uma maior inibição comportamental e outras onde era adequado uma maior exploração livre do espaço. Outra estratégia já referida e que também foi útil para o trabalho deste objetivo foi retirar os materiais expostos no início da sessão e introduzi-los gradualmente e em espaços delimitados conforme o Je se sentia à vontade. Além da estratégia de utilizar o quadro onde escrevíamos o que já estava combinado das atividades também serviu de inibição do comportamento enquanto foi o Je a escrever os tópicos já conversados, pois era uma tarefa ativa do ponto de vista motor. Para além disto, a delimitação do espaço onde aconteceram vários momentos da sessão, o espaço do lanche, o espaço de conversar, o espaço de calçar e descalçar. Além disto também houve sessões em que as atividades foram combinadas e planeadas logo no início da sessão e outras em que as atividades foram combinadas e planeadas consoante foram acontecendo, reduzindo a quantidade de tempo seguido em que o Je tinha de inibir os seus comportamentos. Igualmente, foram colocadas condicionantes propostas para as atividades como por exemplo fazer um jogo competitivo em que ganhava quem demorasse mais tempo e que se movimentasse o mais devagar possível, sem nunca parar.

Segundo a avaliação realizada formalmente com o ICAFE-C na *escala da iniciativa* e informalmente nas últimas sessões, este objetivo foi atingido por ter uma evolução positiva dos resultados, admite-se que a capacidade de adequação da iniciativa ao contexto do Je melhorou. Segundo a avaliação informal realizada, este objetivo foi atingido por ter uma evolução positiva dos resultados em sessão (e.g. a criança deixou de explorar os materiais visíveis no início da sessão, quando eram momentos de reflexão). Tendo em conta os resultados da escala de Inibição do ICAFE-C, que são inconclusivos na visão dos três entrevistados, não se podem tirar ilações sobre o *transfer* desta competência para outros contextos de vida da criança. Tendo ainda em consideração os resultados com evolução positiva da escala da Monitorização do ICAFE-C e da escala da *Interação Pai-Criança Disfuncional* do ISP e os resultados com evolução negativa da escala *Criança Difícil* do ISP admite-se que a capacidade de inibição comportamental do Je melhorou. Contudo esta evolução negativa dos resultados pelas pessoas significativas é vista como positiva para a intervenção por demonstrar maior capacidade reflexiva da criança, faltando ainda melhorar a sua assertividade neste ponto do seu comportamento.

O **segundo objetivo específico** “*promover a consciência*” foi subdividido em “*propriocepção*”, “*controlo postural*” e “*comportamento motor*” foi sinalizado pelas principais dificuldades do Je e a serem capacidades essenciais para vários objetivos terapêuticos e parte deste objetivo corresponder a queixas na origem da sinalização do caso. Foi um dos aspetos avaliados informalmente pela GOC e pela BPM e em parte foi avaliado formalmente pela escala de monitorização do ICAFE-C.

Para a primeira parte deste objetivo foi muito utilizado o feedback verbal construtivo, corretivo e positivo e foram realizadas várias atividades de estimulação sensorial como o contorno do corpo, a exploração de sacos dos pesos em diferentes partes do corpo, na exploração de sacos sensoriais (numa das atividades com este material foram feitas propostas de poses habituais a posturas do Je em vários momentos das sessões que lhe pareceram muito estranhas, como estar em cima do ombro mas que demonstrou não ter consciência das suas explorações sensoriais espontâneas), atividade das tintas no corpo sempre seguidas de reflexões e verbalização sobre as sensações.

Foram ainda utilizadas outras estratégias, como utilizar o espelho, o boneco articulado e fotografar a criança em posições derivadas da atividade que foi realizada e a seguir foi promovida a reflexão e verbalização sobre o resultado. Além deste, foi dado exemplo de controlo postural pelas terapeutas para aumentar a consciência e controlo postural da criança. Também foi dado feedback sempre que foram realizadas atividades

onde claramente o controlo postural estava implicado e como estava a ser realizado. A consciencialização do comportamento motor foi realizada a par e passo com o objetivo comportamental “melhorar a capacidade de inibição comportamental” e o objetivo psicomotor “adequar os níveis de iniciativa ao contexto”, através de mediação verbal e com a aplicação de regras específicas nas atividades das sessões (e.g. imposição de limites claros para o seu comportamento motor).

Pelos factos apresentados, nomeadamente o maior controlo postural e adequação do comportamento motor, avaliados informalmente nas sessões (e.g. posição bípede mais correta e ausência do padrão de marcha alterado nas sessões), pode-se admitir uma evolução positiva dos resultados do trabalho deste objetivo, admitindo que a consciência corporal em geral do Je melhorou.

O **terceiro objetivo específico** socioemocional “*promover a capacidade de consciência e expressão de sentimentos e estados emocionais*” foi identificado na avaliação informal pela GOC e pela BPM como um dos principais comportamentos em que o Je tinha dificuldades. Também foi avaliado formalmente pelo ICAFE-C e pelo ISP.

A consciência dos estados emocionais foi trabalhada de várias formas ao longo de toda a intervenção. Foi trabalhada de forma pontual e em resposta às alterações que o Je mostrou dos seus estados emocionais em algumas sessões, quando estas alterações aconteceram dentro da sessão, quando a criança já vinha visivelmente alterada para as sessões, quando foram realizadas atividades específicas para refletir sobre momentos particulares da sua vida (e.g. postal da ida a Londres), quando fizemos atividades com o intuito de provocar alterações nas emoções do Je (e.g. desenhar um estrunfe a partir de um modelo e dar-lhe um nome), quando fizemos atividades que foram visivelmente significativas para a criança e por isso tornámos essa vivência consciente (verbalizando-a, possibilitando registar essa vivência significativa de forma concreta – e.g. atividade de imitar o boneco articulado demorou o dobro do tempo), e quando se realizaram atividades, que por algum motivo tiveram de ser encurtadas ou alteradas, foi sempre dialogado com o Je, para que a criança pudesse antecipar o desfecho daquela atividade e tomar decisões da sua preferência.

Este objetivo também foi trabalhado de forma contínua nos momentos de reflexão, nomeadamente nas conversas iniciais e finais. Devido ao Je ter apresentado dificuldades em se expressar sobre os seus estados emocionais, foram aplicadas várias estratégias, que serviram para aumentar a sua literacia emocional, motivação sobre si próprio, consciência sobre as sensações corporais e por consequência a consciência sobre os seus

estados emocionais. Este trabalho foi desenvolvido com recurso ao feedback verbal e não-verbal, à descrição de aspetos visíveis no corpo do Je (e.g. tonicidade, tremores, expressão facial, irrequietude, agitação psicomotora). Em concreto, foi feita uma evolução gradual no trabalho contínuo deste objetivo. Começou-se por questionar diretamente a criança sobre as suas emoções, visto as suas respostas serem sempre semelhantes nas primeiras sessões “estou bem”, “gostei de tudo”; de seguida variou-se o tipo de perguntas feitas ao Je como por exemplo “o que tinha gostado menos”, “o tinha sido mais difícil”. Nas primeiras sessões permitiu-se que o Je desse respostas politicamente corretas, mas quando começamos a mudar o tipo de pergunta que foi feito começou-se a estimular a criança para que escolhesse efetivamente uma atividade, aspeto ou parte da sessão consoante o critério que lhe era pedido, além disto verbalizou-se sempre que necessário aspetos securizantes da relação (e.g. “há sempre coisas que se gosta mais e outras que se gosta menos, e isso não tem mal nenhum”). Após a aplicação destas estratégias foi perceptível que continuou a ser difícil para a criança o trabalho deste objetivo terapêutico, então decidiu-se aplicar uma estratégia específica para a consciência dos estados emocionais. Inicialmente deu-se a escolher ao Je dois materiais específicos (cartões com corações com emoções e uma almofada de feltro com peças adesivas) e a criança escolheu os cartões e fizemos uma atividade com os mesmos, tentando interpretar as suas emoções e escrevê-las. Visto este material já estar pré-determinado e por isso apresentar pouca possibilidade de exploração construtiva das emoções decidiu-se utilizar a almofada com peças a partir da sessão seguinte. Este material foi apresentado à criança de forma gradual e apelativa, com um resultado de grande entusiasmo da criança perante a novidade. Assim, esta estratégia foi utilizada em todas as sessões que se seguiram (tendo nas últimas feito o mesmo processo, mas já sem o material como estímulo concreto) sempre no início e no fim da sessão após os momentos de conversa. Inicialmente o Je estava muito entusiasmado e fez cerca de 4 vezes duas expressões no mesmo momento de reflexão e sempre que as fez explicou-as espontaneamente. Em todas as vezes em que construiu duas expressões uma referia-se à nossa sessão, normalmente mais entusiasmada e/ou curiosa e a outra referia-se a um contexto da sua vida externo às sessões, normalmente mais preocupado. Ao longo do tempo em que esta estratégia foi utilizada foi possível observar uma evolução clara do comportamento e nível de expressividade da criança (tanto verbal como gráfica, escolha do *smile*). Inicialmente a criança perdia muito tempo a explorar e a ver todas as peças do *smile* e apenas punha olhos e boca. Com o tempo a criança começou a ser muito mais rápida, determinada e assertiva na construção do seu *smile* e a incluir mais pormenores (sobrancelhas, nariz, cicatriz, bocas, houve uma vez que

quis por as suas sardas, mas não foi possível), além disto passou a relembrar espontaneamente na conversa final o *smile* construído no início e a compará-los.

Este objetivo também foi trabalhado através de feedback verbal e não verbal sobre a expressão emocional da criança sempre que foi oportuno, ter sido dado o exemplo através da expressão emocional das terapeutas e ter-se procurado pôr situações em perspetiva para promover a reflexão do Je sobre como se sentiria nas variantes das situações (e.g. situação de um colega ter mandado uma mesa pelo ar naquele dia, ir ou não ir à viagem de finalistas). A existência de atividades de cariz mais competitivo foi outra estratégia utilizada para trabalhar este objetivo porque ao vivenciar estas situações construiu-se uma base para consciencializar as várias emoções vividas e sempre que houve atividades com uma componente mais competitiva as vitórias foram festejadas e as derrotas foram verbalizadas acompanhadas de argumentos justificativos da derrota (e.g. idade, experiência na atividade, altura, não ter ouvido as instruções, medos e receios).

Considera-se que esta capacidade foi desenvolvida positivamente, com base na avaliação informal (e.g. aumentou a frequência com que o Je se expressou espontaneamente sobre as suas emoções e aumentou a riqueza, diversidade e nível de pormenor das expressões emocionais da criança quando solicitadas), no resultado do *controlo emocional* do ICAFE-C e com base no resultado da escala “*Criança difícil*” do ISP. Esta escala aumentou da avaliação inicial para a final, na perspetiva de ambos os pais (a evolução dos resultados é semelhante, indicam que o Je está “mais difícil”), tal pode dever-se ao facto de o Je ser uma criança muito passiva e com reduzida expressão emocional, assertividade e autoconceito, e ao trabalhar todas estas capacidades a criança passou a ser mais assertiva e a expressar-se mais, o que pode ter sido associado como a uma mudança no comportamento que pode eventualmente ter sido percebido de forma mais difícil e os pais terem ambos feito esta interpretação da criança, analisando em concreto os itens assinalados pelos pais que correspondem a esta escala percebe-se que é a escala com maior concordância de respostas entre os pais sobre a evolução da criança. Ambos concordaram em ter havido o mesmo aumento, pois deram exatamente as mesmas respostas no item “o *meu filho fica facilmente irritado com a mais pequena coisa*”.

Outro aspeto que corrobora a melhoria desta competência é o aumento observável na literacia emocional da criança (e.g. expressões emocionais resultantes do *smile*), tendo um vocabulário emocional mais vasto e diversificado, além da maior assertividade e menor hesitação a expressar as suas emoções.

O **quarto objetivo específico** socioemocional “*desenvolver o autoconceito e a autoestima*”, foi escolhido pois o Je claramente precisava de intervenção, de acordo com a avaliação informal realizada com o DAP e em sessão pela GOC e pela BPM.: eram frequentes as verbalizações a descrição dos gostos dos outros e nunca do próprio, dizer “estava sempre tudo bem”, “gosto de tudo” ou não querer ser líder no rei manda.

Este objetivo foi trabalhado, de forma contínua como pontual, aproveitando o trabalho ao nível de outros objetivos deste processo terapêutico, por exemplo: ao realizar uma atividade que promovesse a consciência dos estados emocionais procurava-se que a mesma fosse baseada nos seus gostos e interesses; ao dar feedback sobre a sua prestação no trabalho ao nível da noção de tempo; ao solicitar a escolha consciente dos aspetos que eram determinantes para a sessão e informar da sua importância; ao dar opções sobre vários aspetos da sessão permitir com isso que o Je fosse descobrindo as suas preferências. Outra estratégia utilizada foi proporcionar atividades muito diversificadas e novas para a criança. Além disto, atividades novas de exploração sensorial, permitiram trabalhar o esquema e imagem corporal em simultâneo. Também se recorreu ao feedback verbal e não verbal para auxiliar o trabalho deste objetivo (tanto consciencializando as descobertas feitas pela criança como para lhe apresentar motivos para se valorizar, como para valorizar as suas conquistas, sendo uma fonte externa de reconhecimento). Procurou-se ainda que o Je se expressasse sobre situações do seu quotidiano, de forma a construísse uma opinião própria acerca das mesmas, em vez de meramente descritiva (como era habitual). A “repetição” de uma atividade específica, da qual o Je gostou particularmente, também reforçou o trabalho deste objetivo, e a consciencialização desta situação também. A estratégia de utilizar o *smile* que podia ser utilizado num mesmo momento para fazer 2 expressões para conhecer os estados emocionais do Je, que ao expressá-los contribuía para o seu autoconhecimento.

Segundo a avaliação realizada, este objetivo foi atingido por ter uma evolução positiva dos resultados, tal como é possível comprovar qualitativamente nos resultados do DAP e informalmente pela maior antecipação que o Je fez dos resultados emocionais das suas escolhas e pela maior facilidade com que o Je fez escolhas e referiu as suas preferências, com mais confiança e determinação (e.g. quando fizemos o jogo do Rei Manda na avaliação final o Je teve a iniciativa de querer ser o Rei).

A avaliação com o DAP representou um dado seguro para avaliação da evolução deste objetivo, porque foi despistado com outras avaliações que o Je tem boas capacidades de representação gráfica, tanto no item de representação topográfica da BPM,

onde também se parte dum objeto visível para ser desenhado, como numa atividade que foi realizada onde o Je desenhou o *Big Ben* com uma grande riqueza de pormenores.

O **quinto objetivo específico** socioemocional traçado foi “*promover a assertividade*” uma vez que parecia ser uma capacidade muito pouco utilizada pela criança, percebido através da avaliação informal com a GOC e outros aspetos (e.g. nas primeiras sessões o Je queria desatar um nó e não conseguia, e em vez de pedir ajuda, saltitou de um lado para o outro do ginásio entre as terapeutas que estavam a fazer outras atividades, até uma das terapeutas dizer que se precisava de ajuda que devia pedi-la).

O trabalho desenvolvido para promover a assertividade centrou-se em mostrar à criança a necessidade de o ser (e.g. sessão em que não sugerimos nada nem condicionamos nada da atividade proposta pela criança) e como ser assertivo e em dar-lhe oportunidades de o ser (principalmente nas suas opções de escolha, como a escolha dos materiais dentro ou fora da sessão). Foi um objetivo muito trabalhado em paralelo com outros (com a “inibição do comportamento” e com a adequação da “iniciativa ao contexto”). Em concreto, valorizou-se, verbalizando e tornando consciente sempre que o Je teve atitudes assertivas na sessão (entregando um objeto recompensador ou verbalizando) ou criando atividades onde existisse o papel de líder e que todos os presentes na sessão passassem por esse papel.

Pela avaliação informal realizada a criança atingiu este objetivo terapêutico, tendo desenvolvido a capacidade de ser mais assertivo, tanto em termos verbais como não verbais (e.g. na última sessão de intervenção o Je teve um comportamento claramente assertivo ao verbalizar uma cor com a qual queria pintar).

II.3.9 Reflexões

Este caso suscitou-me muitas reflexões, e assim em seguida são apresentadas dificuldades sentidas, limitações identificadas, bem como críticas, evoluções mais notórias da criança, as minhas evoluções, opiniões sobre a criança, a sua família, escola, instituição, orientação e o seu próprio desempenho profissional.

Nas primeiras sessões o Je era uma criança que não parava, estava sempre em movimento de um lado para o outro, deslumbrado com os materiais, interessado na relação com as terapeutas, e apesar de ter um comportamento que esgotava qualquer adulto, era claramente um corpo e uma pessoa que precisava de muita atenção! Por exemplo:

- O receio de desiludir o adulto foi algo sentido numa fase inicial, depois de o Je perceber que aquele espaço não era de julgamento. Creio que foi a claridade desta característica do nosso

contexto terapêutico que permitiu à criança ter o à vontade necessário para experimentar, falhar, acertar, mudar, experienciar!

- As queixas apresentadas na sinalização original da criança, feitas pela professora titular da turma original são de refletir por nenhuma destas serem relativas à autoestima ou competências emocionais da criança, mas sim todas dirigidas a questões de comportamento.
- Apesar de ninguém o referir, era visível e comprovado pelo desenho do próprio, o baixo nível de autoestima e autoconceito da criança, e não era falta de capacidade de representação gráfica, porque esta criança fez outros desenhos (e.g. postal de Londres) onde claramente as demonstrou. O nível de imaturidade do desenho do próprio do Je, segundo os critérios do DAP foi algo que foi determinante para orientar eficazmente a intervenção com esta criança.
- Logo na primeira sessão o Je explicou toda a dinâmica do divórcio dos pais. Hoje pergunto-me se esta falta de filtro e camadas de proteção social não tem a ver com o facto de o Je querer corresponder às expectativas do adulto. No fundo, acho que este facto demonstra o reduzido autoconceito do Je no início do processo.
- Sobre o conseguir pedir ajuda (que motivou tanto o objetivo da assertividade como o da iniciativa), e as dificuldades de iniciativa e assertividade da criança, houve alguns sinais de alerta que surgiram ao longo do tempo nesta criança: nesta escola as crianças utilizam farda e a farda que o Je usava ora tinha as calças curtas ora tinha manchas de lixívia (principalmente a parte de trás das t-shirts). Além disto houve várias sessões em que o Je se descalçou e tinha um cheiro muito intenso a suor nos pés (e o seu “xulé” nos pés é algo verbalizado com frequência pela criança. E.g. numa das atividades onde fizemos o contorno do corpo, a criança nomeou esta parte do corpo por esta característica de cheiro, explicando que este era o nome que o pai usava e por isso chamava “xulé” aos seus pés com frequência).
- Esta criança também referia preocupações muito pormenorizadas e precoces (e.g. os gastos financeiros da família, sujar as roupas, empatia com a mãe por a bisavó ter falecido, entre outras). Acrescenta-se ainda que houve uma sessão em que a criança apareceu com o sobrolho esquerdo ferido e que houve outra em que apareceu com o olho negro. Somando e cruzando todos estes factos com indicações de interpretação do ISP (Abidin, 1990) onde é indicado que se apenas a escala “*Interação Pai-Criança Disfuncional*” apresenta resultados clinicamente significativos (como aconteceu na avaliação inicial dos pais do Je) é aconselhado ter em atenção eventuais sinais de negligência dos pais com a criança pois a relação estabelecida pode ser sentida como estando ameaçada por a criança não corresponder às expectativas existentes e os pais não sentirem a sua identidade de progenitor reforçada. É ainda indicado que neste panorama os pais veem o filho como um elemento negativo na sua vida, sentem-se abusados, negligenciados, desapontados ou alienados face aos filhos.
- Na minha opinião o divórcio dos pais é um facto que o Je aceitou passivamente e por sentir que não tinha alternativa a não ser “conformar-se”, não foi um processo que tivesse sido tornado significativo e percebido pelo Je como necessário, porque como o Je chegou a referir em sessão, os pais “separaram-se porque discutiam muito, mas mesmo separados continuam a discutir, até é o tribunal que manda”. Posto isto reflito que apesar de minimamente funcional o contexto familiar conflituoso é uma grande dificuldade na vida da criança (e.g. o Je apresentou-se preocupado e sem saber como agir porque tinha um telemóvel que o pai lhe ofereceu para poder falar sempre que quisessem, no entanto o Je era proibido pela mãe de utilizar o telemóvel para falar com o pai quando estava com a mesma pois dizia que se o pai quisesse falar ele lhe deveria ligar; quando o Je estava com o pai, a mãe ligava-lhe para falar com este telemóvel).

Assim, estes aspetos foram identificados, analisados e refletidos ao longo da intervenção com a criança. Tendo em conta a contextualização de algumas das situações referidas, as informações recolhidas diretamente com a criança em sessão e os resultados da avaliação final, percebeu-se não haver motivo de alerta no contexto familiar desta criança. Apesar de não se terem apresentado como significativos, foi importante ter estes e outros aspetos sempre em mente ao longo do processo:

- Apesar de a mãe referir que não era uma mãe stressada, tal não era observado no seu comportamento, pois durante o processo terapêutico da criança esta mãe sempre apresentou um contacto presencial tenso, com um discurso verborreico, falando de vários assuntos ao mesmo tempo, tendo dificuldade em terminá-los, no entanto e tendo em conta as respostas das avaliações que a mãe fez, acredito realmente que a imagem e consciência que esta mãe tenha de si própria seja muito diferente daquela que ela aparenta. O mesmo se transpõe para a descrição que mãe faz da gravidez do Je, refere que foi tranquila, mesmo depois do aborto espontâneo anterior, e de verbalizar ter consciência de todos os potenciais problemas pré-natais, por trabalhar no ramo de diagnóstico e análises pré-natais.
- A posição da mãe face ao diagnóstico do pediatra de desenvolvimento é algo que merece bastante reflexão, porque quando este assunto surgiu a primeira vez a mãe apresentou uma atitude como se estivesse em negação das dificuldades do filho (não apenas da atribuição do diagnóstico, mas em geral). O diagnóstico claramente nunca foi aceite pela mãe ao longo do processo terapêutico, mas a mãe foi-se apresentando mais consciente das dificuldades da criança ao longo do tempo. Esta resistência em relação ao diagnóstico pode-se ter devido ao pai ter agido sem conhecimento da mãe e só depois dos resultados ter-lhe dado conhecimento.
- Da avaliação de desenvolvimento resultou o diagnóstico de Défice de Atenção, habilidades Motoras e Percetivas (DAMP). Esta avaliação foi requerida pelo pai, sem o consentimento da mãe, que até à data não reconheceu este diagnóstico como sendo um diagnóstico válido.
- Após a avaliação inicial foi entregue um relatório aos pais com um resumo da informação recolhida, da avaliação realizada, recomendações e estratégias para facilitar as dinâmicas familiares e escolares. Como todas as reuniões com estes pais foram feitas com um pai de cada vez, reuni num dia com a mãe e a professora e entreguei o relatório de avaliação e no dia seguinte iria reunir com o pai e a professora. No entanto, após a mãe ver o relatório que lhe entreguei, a mãe contactou-nos alegando não autorizar a entrega daquele relatório ao pai do Je por referir o diagnóstico de DAMP atribuído à criança e por isso não autorizaria a oficialização daquele relatório. Posto isto, foi discutido em equipa a validade do relatório, a importância do acompanhamento terapêutico na vida desta criança e detrimento da omissão dessa informação no relatório e o relatório foi reformulado e entregue posteriormente ao pai da criança. Esta situação foi realmente um desafio no que toca à experiência em lidar com os pais dos casos que se acompanha; após muita ponderação ética e profissional decidiu-se que o melhor entre tranquilizar esta mãe, cumprir o código deontológico da profissão, sem mentir ao pai e procurar a melhor resposta para o acompanhamento da criança. Nesta situação refleti muito sobre a nossa ética profissional, consultei e reli o código deontológico para atingir a melhor resolução possível, com a qual fiquei satisfeita, tanto pela minha postura como por todo o trabalho de equipa que existiu no meu local de estágio.
- Apesar de terem sido pedidos os relatórios de avaliações e intervenções com a criança, nunca me foram entregues cópias, apenas pude consultar um que já estava no processo da criança

quando o meu estágio começou. Considero importante refletir sobre este facto porque corrobora mais a falta de consciência que a mãe tem das dificuldades do filho. Apesar de perceber que a mãe não aceitava, as suas verbalizações comigo sempre foram no sentido de que tinha consciência das dificuldades do filho.

- Em relação ao pai, no início foi-me descrito pela psicóloga e pela professora como desinteressado por nunca ter ido a reuniões agendadas e por vezes nem ter respondido às tentativas de contacto. No entanto logo na primeira reunião com o pai, o mesmo mostrou-se verdadeiramente agradecido por “finalmente estar a ser incluído na vida do filho”. Foi uma limitação inicial que foi ultrapassada e parece-me que o pai também deve ter passado pessoalmente por um processo de maior consciência e envolvimento, pouco tempo antes e durante, no processo terapêutico do filho.
- A evolução das reações do pai foi distinta das da mãe: apresentou-se no primeiro contacto calmo, descontraído, empenhado e preocupado com o filho e depois nos questionários apresentou os resultados mais significativos de dificuldades da criança. Ou seja, parece ser uma preocupação real, mas não o demonstrou verbalmente. Portanto creio que posso concluir que este processo terapêutico auxiliou este pai a sentir-se mais próximo do filho e talvez tenha levado a um aumento da sua perceção das dificuldades do filho.
- Creio que a minha disponibilidade e receptividade na relação com estes pais foi um elemento muito importante para lhes dar mais confiança no processo terapêutico.

Esta criança precisava de ter adultos a procurarem conhecê-la e ajudá-la criar o seu espaço nos seus contextos de vida. Foi um trabalho bem realizado e efetivamente foi significativo na vida desta criança, baseando esta opinião nos resultados obtidos e no impacto que o trabalho desenvolvido teve na vida da criança posso dizer que a ajudámos a melhorar. Alguns aspetos que poderiam ter sido melhorados:

- As estratégias que foram transmitidas aos pais e à professora no âmbito da entrega do relatório de avaliação (com os resultados apenas da avaliação inicial) foram bem recebidas por todos, apesar de ter sido perceptível uma maior sensação de utilidade para a professora e para o pai, enquanto a mãe demonstrou uma postura de “já faço essas coisas todas com ele, obrigada”, mas sem deixar de se mostrar agradecida.
- É apresentado o impacto de cada objetivo terapêutico na vida criança porque depois dessa sugestão me ter sido feita, fez todo o sentido contextualizar na vida da criança os benefícios do trabalho de cada objetivo, enquadra-se perfeitamente na minha visão profissional de como devem ser pensados os casos, sendo mais claro o motivo que leva o terapeuta a decidir trabalhar uns objetivos em detrimento de outros.
- O primeiro objetivo estabelecido da área psicomotora à primeira vista parece sempre mal colocado no objetivo geral da equibração, mas na verdade chego sempre à conclusão de que está bem atribuído, porque é esta competência que vai permitir um melhor equilíbrio (não é o tónus do Je que está afetado nesta competência, é sim o padrão atípico de apoio do pé).
- Em alguns objetivos percebe-se pelos resultados da opinião de terceiros que há discrepâncias entre os resultados da criança em sessão e fora da sessão. Tal pode ser devido a não ter havido tempo de intervenção suficiente para que o transfer das competências adquiridas e melhoradas fosse feito nos outros contextos de vida da criança, pois exige uma grande alteração da postura do Je nos seus contextos e nós mal tivemos tempo de construir no Je uma ideia de si próprio, quanto mais várias adaptações de si próprio aos seus vários contextos de vida (procurámos dar

resposta às necessidades mais prementes e tal notou-se levemente nos resultados, mas ainda havia muito trabalho a desenvolver).

- Outra limitação foi ser audível no ginásio, por vezes, barulho de cadeiras a arrastar, e outras situações escolares. No caso do Je não foi uma dificuldade significativa por o trabalho com o Je ter sido maioritariamente mais ativo. No entanto, houve momentos em que foi inevitável que não fossem notados e que tal não tivesse as suas repercussões (e.g. numa sessão, foi o barulho de mesas e cadeiras a arrastar que levou o Je a contar uma situação que aconteceu na sala de aula e que o impressionou muito. Neste caso foi positivo terapêuticamente, porque constituiu mais uma oportunidade de trabalhar alguns dos objetivos terapêuticos delineados para esta criança, mas ao mesmo tempo podia ter prejudicado grandemente o processo de intervenção), apesar de se ter procurado tirar o melhor partido possível das mesmas. Portanto a limitação foi lidar com o facto de a entrada continuar sem uma porta sessão a sessão, todas as sessões.
- O espaço das sessões foi muito refletido, optou-se por procurar manter ao máximo o mesmo espaço para conferir segurança e previsibilidade ao processo terapêutico. Contudo, agora acho que faria uma avaliação específica da atenção da criança no início e no fim da intervenção, a intermédia foi importante, mas precisava de mais informações fundamentadas. A utilização do ICAFE-C para avaliar as funções executivas foi tomada devido às queixas sobre a criança, mas pelo meu conhecimento atual dos problemas do Je penso não ter sido o melhor instrumento, e agora teria optado pela aplicação do *Wisconsin*, que se centra especificamente na atenção.
- O Je soube durante todo o ano letivo que iria mudar de escola no fim deste ano letivo (e os seus amigos iriam continuar no externato) e com a sua mudança de escola os pais não mostraram qualquer disponibilidade ou intenção de dar continuidade ao processo terapêutico. O término do processo terapêutico foi preparado, mas para que o Je tivesse alta clínica precisaria de muito mais tempo de intervenção e por isso o tempo de intervenção teve de dar resposta na sua maioria aos objetivos terapêuticos, que incluíam a gestão emocional. No momento em que tive esta consciência ir mudar todo o trabalho feito previamente também seria contraditório e apesar das minhas reflexões e emoções (sim as emoções fazem parte) eu trabalhei para que ele desenvolvesse estratégias para lidar melhor com estas e outras situações semelhantes, portanto conscientemente decidi confiar nas minhas decisões prévias porque dadas as circunstâncias continuaram a ser as melhores.

Enquanto estagiária, que era suposto acompanhar casos de forma autónoma em alguma fase do processo, estive a maior parte das sessões deste caso com a orientadora local, não por falta de autonomia ou confiança no meu trabalho mas porque se percebeu que a dinâmica com 3 elementos (Je, eu e Lúcia) era muito mais benéfica para a criança e promotora dos objetivos estabelecidos. Esta situação foi sentida por mim, durante algum tempo, como uma dificuldade porque cheguei a esta fase do meu percurso académico com a noção de que neste estágio iríamos ser responsáveis por vários casos autonomamente e sendo este o meu caso mais “seguro” e principal e justamente neste caso estar sempre com a presença da orientadora local foi um facto que precisei de pôr em perspetiva e perceber bem o que motivava este acontecimento e pesar bem os prós e contras de decidir se iríamos continuar a ter sessões a 3 ou se passaríamos para sessões a 2. Cheguei à conclusão que apesar das dinâmicas serem 3, na verdade em termos da minha autonomia

a diferença que sentiria não seria assim tão grande, porque desde o início do acompanhamento que fui eu que decidi e planeei tudo sobre esta criança, sendo sempre comunicado e/ou refletido com a orientadora local, mas partindo de mim enquanto profissional, e portanto, ao pesar os pratos da balança percebi que tendo a orientadora disponibilidade para continuar a ir às sessões, e tendo eu esta situação clara e não afetando o meu sentido de competência, que o melhor era mesmo continuar a promover a dinâmica com 3 elementos.

II.4 Estudo de Caso Grupo

Em primeiro lugar importa referir que o trabalho desenvolvido com este grupo de crianças foi num sentido educativo e não num sentido terapêutico. Além deste facto, para perceber a intervenção realizada é importante ter em conta as características únicas deste contexto, que são apresentadas em seguida.

II.4.1 Funcionamento do grupo em playdate

Na sua origem, este grupo foi constituído para dar resposta tanto às necessidades de socialização das crianças como às necessidades profissionais das responsáveis educativas das crianças (as suas mães). Doravante as responsáveis das crianças são denominadas como “mães” neste relatório. O *playdate* tem como objetivo ser um espaço seguro de exploração e aprendizagens em grupo, com o grupo e em como ser um grupo, indo muito além da satisfação das necessidades básicas das crianças, o adulto que é a figura de referência do *playdate* é responsável pela gestão de conflitos, promoção de autonomia e responsabilidade, entre outras competências pessoais e sociais, fazendo uma constante avaliação da dinâmica do grupo, necessidades individualizadas das crianças, características do contexto e da sua própria disponibilidade, tanto no envolvimento relacional como no estabelecimento de limites na exploração motora e dos espaços envolventes. Este adulto é doravante denominado de “curador da infância” ou apenas curador, por ser um termo reconhecido como “referência/educador para as artes e para a vida”

Quando comecei a ter contacto com o grupo em fevereiro de 2017, fui a acompanhar a minha orientadora de estágio local que era a curadora da infância num dos dias de *playdate* que aconteciam semanalmente, e o objetivo da minha participação nos *playdates* era ter a oportunidade de adquirir experiência relacional num contexto em grupo, muito pouco estruturado e imprevisível, sendo uma oportunidade para desenvolver competências profissionais ao nível da improvisação e da gestão de grupos de crianças.

Às crianças fui apresentada como sendo uma amiga da curadora, que ia brincar e estar com elas, tal como as restantes curadoras.

II.4.2 Caracterização do Grupo

As informações apresentadas em seguida têm em conta os dados relativos às características deste grupo de crianças e suas famílias (identificadas com nomes fictícios) quando o programa de intervenção teve início, em função de cada família. Este grupo é composto por 6 crianças, com idades entre os 4 e os 8 anos à data de início da aplicação do programa de intervenção; 4 raparigas e 2 rapazes, sendo que todos têm irmãos no grupo de aplicação do programa, são 3 pares de irmãos no total. Apesar desta caracterização, ao longo do tempo existiram alterações nos contextos familiares, e que influenciaram o seu comportamento, que serão descritas conforme o seu propósito.

À data de início da implementação do programa de intervenção, os *playdates* (denominação atribuída aos encontros deste grupo sob a supervisão e responsabilidade de um adulto externo às dinâmicas familiares) aconteciam 3 vezes por semana, cada um com uma duração de 5 horas. Os *playdates* às terças e quintas feiras eram responsabilidade da psicóloga das 10h às 15h e os *playdates* às quartas feiras eram responsabilidade da psicomotricista das 13h às 18h. O local onde os *playdates* se realizavam variavam de semana para semana, cada semana era suposto ser numa das casas de cada família. Este funcionamento é mais detalhado em seguida, contextualizando cada núcleo familiar.

Todas as casas tinham um quarto dedicado aos materiais e brinquedos das crianças, separado dos quartos de dormir. Todas as mães trabalham maioritariamente a partir de casa e todos os pais trabalham fora de casa. Todas as crianças em idade escolar estão em ensino doméstico, com o apoio da *Clonlara School*.

A família *Antunes* vive num duplex num prédio, e é a casa com menos parques infantis e jardins nas redondezas, tem apenas 1 parque infantil. Tem um terraço e dois escritórios onde as mães trabalhavam durante o tempo dedicado ao *playdate*. Nesta casa existe um quarto dedicado às brincadeiras, mobilado com uma mesa e um sofá, com diferentes materiais como blocos de construção em cartão, tintas e pinceis, jogos didáticos, tapetes, peluches, legos, cozinha de brincar, materiais de médicos, folhas brancas, lápis e canetas. Nesta casa habitam os pais, duas gatas e filhos, Jad e Vi, que fizeram parte deste programa (tabela 13).

A família *Barbosa* vivia na casa de um familiar à data de início do programa de intervenção, onde viveram cerca de 5 meses desde que saíram da casa anterior e realizaram obras na casa nova, este tempo coincidiu com a duração do programa de intervenção. Este facto é importante referir porque um dos aspetos referidos pelas mães como enriquecedor da dinâmica de rotatividade de casas no *playdate* é a experiência de estar na casa dos amigos e aceitar e colaborar na gestão dos espaços, materiais e brinquedos e a experiência de estar na sua casa e ser responsável por realizar essa gestão com os irmãos e os amigos. No caso desta família, que incluía Lili e Raf (tabela 13), este facto pode ter influenciado o humor, disponibilidade, recetividade e dedicação nas atividades do programa de intervenção. Devido às circunstâncias apresentadas, durante o tempo de aplicação do programa de intervenção, os *playdates* tiveram lugar entre as casas das outras duas famílias, complementadas com idas a parques e jardins infantis públicos, tendo em conta as condições meteorológicas, motivação das crianças e necessidades das mães.

Tabela 13 - Caracterização do grupo-alvo do programa de intervenção

	Família Antunes		Família Barbosa		Família Costa	
	Jad	Vi	Lili	Raf	Ali	Seba
Idade	4 anos	8 anos	4 anos	7 anos	4 anos	7 anos
Nível de Escolaridade	Pré-primária	Primária	Pré-primária	Primária	Pré-primária	Primária
Atividades	-	Equitação	Ballet	Jiu-jitsu	Ballet Natação	Natação
Pontos Fortes	Empatia	Flexibilidade relacional Resistência à Frustração	Entusiasmo	Empatia	Flexibilidade relacional	Líder Iniciativa
Pontos Fracos	Teimosia	Assertividade	Impulsividade Resistência à Frustração	Passividade Assertividade	Evitamento como fuga	Insegurança Resistência à Frustração
Estilos de aprendizagem	-	Tátil e Auditivo	-	Auditivo e Visual	Tátil/Expressão Plástica	Auditivo e Visual

A família *Costa* vive numa moradia nos dois andares superiores dos 4 andares que a compõe, os dois andares inferiores é a casa de familiares, onde vivem duas crianças, primas de Seba e Ali (tabela 13), participantes no programa e mais dois gatos. À data de início da aplicação do programa de intervenção a mãe desta família teve mais uma menina, a Cla. Pela sua idade a Cla não fez parte dos *playdates*, mas influenciou naturalmente o contexto, o grupo e cada uma das crianças de forma diferenciada. Esta vivenda germinada com jardim (com parede de escalada; piscina insuflável) está situada junto a dois jardins públicos, com parques infantis, e existe a possibilidade de ir a pé até à praia. Tem um quarto dedicado às brincadeiras com materiais didáticos variados.

II.4.3 Plano de Intervenção

De forma a facilitar a compreensão do trabalho desenvolvido com este grupo, apresenta-se em seguida um cronograma (tabela 14) que resume todos os momentos onde houve participação nos playdates deste grupo, sendo possível perceber de forma mais detalhada as várias fases que compuseram o processo de intervenção.

Tabela 14 - Cronograma da participação nos playdates

N.º	Data e Horário	Local	Fase do Processo	Curadoras	Crianças
1	08/02 10h-15h	Casa A - SB	<i>Playdate</i> + Contacto Inicial com a Estagiária	L + Estagiária	6
2	15/02 10h-15h	Casa B - SG	<i>Playdate</i> + Observação Informal	L+ Estagiária	6
3	01/03 10h-15h	Casa A - SB	<i>Playdate</i> + Observação Informal	L+ Estagiária	6
4	08/03 10h-15h	Casa C - IC	<i>Playdate</i> + Observação Informal	L+ Estagiária	6
5	15/03 13h-18h	Casa C - IC	<i>Playdate</i> + Observação Informal	L+ Estagiária	6
6	22/03 10h-15h	Casa A - SB	<i>Playdate</i> + Observação Informal	L+ Estagiária	6
7	29/03 13h-18h	Outra casa	<i>Playdate</i> + Construção Protocolo Avaliação	L+ Estagiária	6
8	05/04 13h-18h	Casa C - IC	<i>Playdate</i> + Construção Protocolo Avaliação	L+ Estagiária	6
9	19/04 13h-18h	Parque Público	<i>Playdate</i> + Construção Protocolo Avaliação	L+ Estagiária	6
10	26/04 13h-18h	Casa C - IC	<i>Playdate</i> + Avaliação Inicial	L+ Estagiária	6
11	03/05 13h-18h	Casa A - SB	<i>Playdate</i> + Programa Intervenção - Atividade 1	L+ Estagiária	6
12	10/05 13h-18h	Casa C - IC	<i>Playdate</i> + Programa Intervenção - Atividade 2	L+ Estagiária	6
13	11/05 10h-15h	Casa C - IC	<i>Playdate</i>	Estagiária	6
14	17/05 13h-18h	Casa C - IC	<i>Playdate</i> + Programa Intervenção - Atividade 3	L+ Estagiária	6
15	23/05 10h-15h	Casa A - SB	<i>Playdate</i> + Programa Intervenção - Atividade 4	M+ Estagiária	6
16	24/05 13h-18h	Casa A – SB	<i>Playdate</i> + Programa Intervenção - Atividade 5	L+ Estagiária	4
17	30/05 10h-15h	Casa A - SB	<i>Playdate</i> + Programa Intervenção - Atividade 6	M+ Estagiária	6
18	31/05 13h-18h	Parque Público	<i>Playdate</i> + Programa Intervenção - Atividade 7	L+ Estagiária	5
19	06/06 10h-15h	Casa C - IC	<i>Playdate</i> + Programa Intervenção - Atividade 8	M+ Estagiária	3
20	07/06 13h-18h	Casa C - IC	<i>Playdate</i> + Programa Intervenção - Atividade 9	L+ Estagiária	6
21	13/06 10h-15h	Casa C - IC	<i>Playdate</i> + Programa Intervenção - Atividade 10	M+ Estagiária	4
22	14/06 13h-18h	Casa A - SB	<i>Playdate</i> + Programa Intervenção - Atividade 11	L+ Estagiária	6
23	20/06 10h-15h	Casa C - IC	<i>Playdate</i> + Programa Intervenção - Atividade 12	M+ Estagiária	6
24	21/06 13h-19h	Casa C - IC	<i>Playdate</i> + Programa Intervenção - Atividade 13	L+ Estagiária	6
25	27/06 13h-19h	Casa A – SB	<i>Playdate</i> + Programa Intervenção - Atividade 14	M+ Estagiária	6
26	28/06 13h-18h	Casa A – SB	<i>Playdate</i> + Programa Intervenção - Atividade 15	L+ Estagiária	6
27	05/07 13h-18h	Casa C - IC	<i>Playdate</i>	Estagiária	6
28	12/07 13h-19h	Casa B - SG	<i>Playdate</i>	Estagiária	6
29	26/07 13h-20h	Casa B - SG	<i>Playdate</i>	L+ Estagiária	4

O *playdate* é por natureza um grupo de brincadeiras não estruturadas por fatores externos ou planeadas previamente, funciona com base na disponibilidade e motivação espontânea. Sendo que qualquer atividade proposta com indícios de ter sido previamente planeada a sua realização era muitas vezes recusada pelo grupo de crianças. Este foi um dos maiores desafios à implementação de um programa de intervenção com atividades planeadas previamente. No entanto decidiu-se aplicar esta metodologia por ser importante a adaptação destas crianças a atividades mais estruturadas e em grupo. Apesar destas crianças realizarem atividades mais estruturadas, principalmente académicas, esta

experiência apenas acontecia no contexto familiar, individual com as mães e irmãos respetivos, em *playdate* não era comum e devido às características deste grupo de crianças chegou-se à conclusão de que era importante a introdução de atividades estruturadas noutros contextos além do familiar.

O grupo foi acompanhado participando nas suas dinâmicas livres e espontâneas. Na maioria dos *playdates* esteve sempre presente a curadora da infância responsável, geralmente a psicomotricista, mas também houve *playdates* em que o programa de intervenção foi aplicado e que a curadora da infância responsável era a psicóloga. Devido a parte do programa de intervenção ter tido frequência bissemanal, houve sessões do programa com horários diferentes. A frequência bissemanal das sessões do programa foi introduzida de forma gradual, tal como a minha participação e paragem da mesma.

II.4.3.1 Protocolo de avaliação

A avaliação realizada a este grupo de crianças passou por várias fases e teve em conta vários fatores, nomeadamente o contexto de intervenção, as dinâmicas familiares, as dinâmicas do grupo, as características de funcionamento do grupo e o tempo disponível para a intervenção. Passando por uma fase inicial de avaliação informal durante os primeiros tempos de contacto com o grupo em *playdate*, uma fase intermédia onde foi proposta e planeada a aplicação do programa de intervenção e uma fase final de construção deste Protocolo de avaliação.

Na fase inicial o contacto com o grupo, bem como do estabelecimento da relação com as crianças, foi realizada pela observação de: a expressão emocional de cada criança; as estratégias de resolução de conflitos e de resistência à frustração; a gestão da relação interpessoal com as crianças do grupo e adultos que interagem com o grupo; os níveis de insegurança, autoestima e autoconceito das crianças; dos conhecimentos académicos; os fatores psicomotores nas suas realizações motoras; as brincadeiras realizadas; entre outros. Desta avaliação informal foi perceptível que:

- apesar da capacidade de leitura e empatia de alguns dos elementos do grupo, existia dificuldade em expressar verbalmente o que pensavam e sentiam;
- que as estratégias de resolução de conflitos passavam ora pela decisão do dono da casa ora pela insistência sem argumentação lógica da vontade de alguns elementos;
- as estratégias de resistência à frustração eram reduzidas e resumiam-se ao choro, à passividade e à procura de conforto na alimentação;
- a gestão da relação interpessoal de cada criança do grupo com as demais estava bem estabelecida e que eram mais ou menos visíveis as preferências e incompatibilidades relacionais;
- em termos da gestão da relação com os adultos também existiam relações claramente com diferentes níveis de empatia; que parte das crianças tinham maiores níveis de insegurança e menores níveis de autoestima e autoconceito;

- algumas crianças evidenciavam mais os seus conhecimentos académicos e outras tinham mais conhecimentos do que aqueles que mostravam e que a aprendizagem destes conteúdos pertencia a outros tempos e contextos que não eram os do *playdate*;
- em termos do desempenho psicomotor, a tonicidade, o equilíbrio, a estruturação espacial, apraxia global e fina do grupo apresentava realizações adequadas às suas idades, em termos de estruturação temporal, noção do corpo e de lateralidade o grupo também apresentava realizações adequadas à idade, no entanto se comparadas com crianças da mesma faixa etária, alguns elementos do grupo teriam piores resultados (e.g. ainda não automático os dias da semana, os meses do ano, o lado preferencial de escrita/desenho).

Após a avaliação informal inicial e a comunicação com as mães sobre as áreas com maior necessidade de intervenção, foi estabelecido que se faria um programa educativo de intervenção sobre a **Literacia Emocional** das crianças do grupo. A Avaliação deste programa foi planeada e construída ao longo de um mês, continuando sempre a manter contacto com o grupo de crianças, participando nos *playdates*. Procurou-se garantir que as condições necessárias à aplicação da avaliação e do programa de intervenção estavam reunidas, tanto pela construção do programa e respetivos materiais como pela autorização das famílias e articulação e adaptação do funcionamento dos *playdates*.

A avaliação deste programa de intervenção é composta por: avaliação formal às crianças, avaliação formal aos pais, e avaliação informal das crianças. A avaliação formal às crianças foi conceptualizada com o objetivo de quantificar as emoções reconhecidas e expressadas por cada criança. Construída sob o formato de jogo de cartas, intitulado “Jogo das Emoções”, o objetivo para as crianças era angariar o número máximo de cartas possível. A avaliação foi entregue às mães ao mesmo tempo, tendo sido explicada prévia e presencialmente por mim. A avaliação entregue era constituída por fichas de registo em papel (ver anexo D), guião de aplicação (ver anexo D) e 3 conjuntos de cartões (organizados nos tipos A, B, e C e em cada tipo organizados por grupo 1, 2 e 3, ver anexo D) e estava pronta a aplicar. Foi estabelecido que a aplicação do jogo devia acontecer no espaço de uma semana, tanto na avaliação inicial como na final, para que todas as crianças fossem avaliadas na mesma fase do processo (momento prévio e posterior à aplicação do programa de intervenção). Toda a aplicação do jogo foi realizada pela mãe de cada criança a cada um dos seus filhos respetivos, seguindo o guião de aplicação que implicava a filmagem da aplicação do jogo de um ponto discreto e registada nas fichas de respostas, entregues posteriormente para análise dos resultados.

O Jogo das Emoções tem como base um conjunto de 36 emoções adaptadas do livro intitulado *Aventura dos sentimentos e dos pensamentos, diferenciação emocional, cognitiva e comportamental* de Paulo Moreira, da Porto Editora, 2016. Nesta prova formal é proposta a utilização adaptada de cartões que ilustram as 36 emoções, da mesma fonte (ver anexo D).

A avaliação formal da família foi baseada na aplicação de duas escalas, respondidas por ambos os pais e foi complementada com o preenchimento escrito e entrevista semiestruturada para recolha de informações anamnésicas com cada mãe. A “Escala de Avaliação do Estilo de Funcionamento da Família” (Deal, Trivette e Dunst, 1988) foi avaliada apenas na fase de avaliação inicial apenas com o objetivo de caracterização familiar. A “Escala de Avaliação do Apoio Social à Família” (Dunst, Jenkins e Trivette, 1984) foi avaliada no início e no fim do programa de intervenção, para medir eventuais diferenças que se avizinhavam nos contextos de vida destas famílias, conhecidos devido ao tempo de contacto prévio com o grupo.

A avaliação informal das crianças baseou-se na observação de vários aspetos já identificados, e foi realizada sempre que havia *playdate*, durante os momentos em que eram realizadas as atividades do programa da intervenção e nos restantes momentos do *playdate*.

A avaliação formal às crianças foi realizada pelas respetivas mães, em locais com estímulos reduzidos e numa dinâmica de um para um. A realização do *Jogo das Emoções*, que foi a base desta avaliação formal, foi introduzida por mim a todas as crianças ao mesmo tempo em contexto de *playdate* na semana anterior a iniciar o programa de intervenção, semana destinada à avaliação das crianças.

A participação no jogo foi voluntária e mediada pelas respetivas mães, após terem sido instruídas sobre os objetivos, aplicação e funcionamento do Jogo das Emoções. Das 6 crianças do grupo de intervenção, apenas 5 aderiram à realização do jogo, a criança mais nova não quis participar, o que motivou a restrição do grupo de avaliação a 5 crianças. Das 5 crianças, 4 realizaram o jogo com os três grupos de emoções e 1 realizou com o primeiro grupo de emoções.

A aplicação do jogo às 5 crianças foi realizada entre o dia 30 de abril de 2017 e o dia 10 de maio de 2017, tendo variado entre ser aplicado num só dia e em vários dias. Nos casos em que a aplicação foi realizada em mais do que um dia, foi respeitada a orientação de aplicar o jogo por grupo. O grupo 1 foi aplicado entre o dia 30 de abril e o dia 3 de maio. O grupo 2 foi aplicado entre o dia 1 e 8 de maio e o grupo 3 foi aplicado entre o dia 3 e 10 de maio. Os espaços de aplicação do jogo foram sempre os mesmos por criança, à exceção de uma das crianças (o 3.º grupo de emoções foi aplicado noutro espaço) e variaram entre sala, quarto das brincadeiras, escritório e sala da biblioteca de casa. Em termos das horas do dia a que a aplicação foi realizada, esta variou entre ser antes ou depois do almoço, apesar disto foi realizada maioritariamente de manhã.

Do *primeiro grupo de emoções*, todas as crianças avaliadas nomearam pelo menos 6 das 12 emoções e destas pelos menos 2 foram identificadas corretamente, ao comparar com as emoções pré-determinadas. Pelo menos 9 das 12 emoções foram expressadas de alguma forma (Moreira, 2016).

Do *segundo grupo de emoções*, apenas uma das quatro crianças que responderam identificou corretamente 2 das emoções deste grupo. As 4 crianças avaliadas com este grupo de emoções nomearam pelo menos 7 das 12 emoções e pelo menos 8 das 12 emoções foram expressadas de alguma forma.

No *terceiro grupo de emoções*, houve uma única emoção que foi identificada corretamente e houve duas crianças que o fizeram. As 4 crianças nomearam pelo menos 5 das 12 emoções do grupo. Pelo menos 10 das 12 emoções foram expressadas de alguma forma.

Resumindo os resultados obtidos da avaliação inicial com o Jogo das Emoções, o primeiro grupo de emoções foi o mais expressado e identificado corretamente pelo grupo de crianças avaliadas. Identificam-se estilos de adesão e níveis de disponibilidade diferentes para a realização de atividades estruturadas, assim como diferentes níveis de motivação e rotinas (horários do dia e locais) preferenciais para este tipo de atividades com estas crianças.

Os dois questionários que compuseram a avaliação formal aos pais foram entregues para preenchimento no dia 19 de abril de 2017, estando disponível para esclarecimentos necessários.

Tendo em conta os resultados da “Escala de Avaliação do Apoio Social à Família” destacam-se as redes informais familiares e as redes formais de profissionais como tendo maior grau de utilidade na prestação de apoio e as redes formais de serviços como tendo menor grau de utilidade na prestação de apoio nas 3 famílias.

Tendo em conta os resultados da “Escala de Avaliação do Estilo de Funcionamento da Família” (ver anexo E), considera-se que os participantes consideram a sua família como sendo forte, todas as respostas tiveram uma pontuação total acima de 104 pontos, sendo o valor mínimo possível 26 e o máximo 130, estando todas as respostas no 4.º quadrante (pontuações entre 104 e 130). Assim, podemos considerar que estas famílias têm uma representação familiar que confere suporte e segurança para o desenvolvimento saudável deste grupo de crianças e que proporcionam um contexto propício ao desenvolvimento destas crianças (Dunst, Trivette e Mott, 1994, cit. in Coutinho, 2003).

A avaliação informal às crianças foi realizada ao longo de todo o tempo de contacto inicial tal como já foi descrito. Com base nestes resultados e nas características do grupo apresentadas na tabela 13, foi possível estabelecer o perfil de competências fortes e a potenciar do grupo de intervenção apresentado.

As **áreas fortes** do grupo passavam por um grande nível de criatividade nas suas brincadeiras e dinâmicas, grande capacidade de jogo simbólico e expressão não verbal, pelo respeito dos limites relacionais quando eram impostos, pelo respeito das decisões dos donos dos materiais e brinquedos quando existiam conflitos sobre a sua utilização e nível de comunicação verbal e não verbal entre os elementos do grupo. As **áreas a potenciar** do grupo passavam por perceber quando estabelecer limites relacionais e quando o limite do conforto de alguns elementos era ultrapassado se este não fosse claramente imposto; pela expressão verbal de emoções, pela influência das dificuldades de resistência à frustração de alguns elementos do grupo influenciar a resistência à frustração do grupo enquanto unidade e na adesão a brincadeiras ou a atividades mais estruturadas.

Ao analisar as várias informações recolhidas das diferentes fontes é possível apresentar um conjunto de fatores protetores/risco sobre este grupo de crianças (tabela 15), que ao ser observado se percebe a prevalência dos primeiros.

Tabela 15 – Fatores de Risco e Protetores

Fatores de Risco	Fatores Protetores
Isolamento social	Relação conjugal harmoniosa
Temperamento de algumas crianças	Saúde parental
Redes formais de serviços quase inexistente “Escala de Avaliação do Apoio Social à Família”	Estilo parental responsivo e facilitador
	Relações inter-famílias saudáveis (mãe, pai, filhos)
Redes informais de grupos sociais reduzida da “Escala de Avaliação do Apoio Social à Família”	Elevado nível de instrução parental
	Estatuto sócio económico médio-alto
mistificação do que é a “escola”	Participação em atividades extracurriculares
grupo de socialização restrito comparando com o padrão da sociedade	Famílias fortes “Escala de Avaliação do Estilo de Funcionamento da Família”
clivagem entre o praticado com crianças da mesma idade e o praticado com as deste grupo	Redes informais familiares e formais de profissionais “Escala de Avaliação do Apoio Social à Família”
conceito das crianças de o playdate existir para brincadeiras unicamente da sua vontade	Comunicação e relação estabelecida com as curadoras com limites claros sobre responsabilidades e tomadas de decisão dentro e fora do <i>playdate</i> .
	Alimentação cuidada e saudável
	Um ou mais prestadores de cuidados alternativos
	Sem exposição a substâncias tóxicas

II.4.3.2 Objetivos da Intervenção

Este programa de intervenção procurou trabalhar essencialmente a promoção da Literacia Emocional, em particular a capacidade de identificar e nomear emoções. Ao mesmo tempo que se procurou melhorar a vontade de adesão e manutenção em atividades estruturadas.

Estes objetivos de intervenção foram estabelecidos tendo em conta os resultados da avaliação realizada e em particular as preocupações indicadas pelas mães, que foi incluída na avaliação informal realizada.

II.4.3.3 Programa de Intervenção

O programa de intervenção realizado com este grupo de crianças teve um propósito educativo, num processo de exploração e estabelecimento de relação progressivo tanto com as crianças como com as famílias. Este programa de intervenção foi o resultado de três meses onde tive a oportunidade de conhecer de perto a realidade do ensino doméstico em Portugal. Apesar destas crianças terem condições e estímulos propícios a um desenvolvimento saudável existem sempre competências onde o profissional de saúde pode intervir, e no caso deste grupo foram percebidas as com maior necessidade de intervenção e que foram alvo deste programa de intervenção.

O programa foi sendo delineado à medida que o processo foi evoluindo, o que conjuntamente com a construção e conceptualização da avaliação tal como já foi referido, é constituído por 15 atividades propostas e aplicadas de várias formas por mim, após planeamento e preparação prévia das mesmas. As atividades que constituíram o programa tinham como objetivo a vivência e reflexão sobre várias emoções com todas as crianças. De forma a reunir as melhores condições para a aplicação do programa, decidiu-se que as atividades decorreriam dentro do tempo destinado à realização do *playdate*, sem existir um horário pré-determinado para serem realizadas. A gestão de quando as aplicar era da responsabilidade minha, trabalhando em parceria com a curadora da infância responsável. Tanto antes como depois das atividades, o *playdate* decorreu de acordo com o seu funcionamento natural. A maioria das atividades realizadas tinham uma estrutura livre em relação a número de participantes e outros aspetos, possíveis de consultar em anexo F. Em termos de estrutura da aplicação das atividades, as mesmas foram sempre propostas, tanto de forma mais estruturada como mais espontânea, numa fase prévia à sua realização, as regras foram explicadas ou “construídas” em conjunto com as crianças, as atividades foram realizadas e no fim cada atividade foi refletida sob o ponto de vista das emoções vivenciadas. As atividades que foram realizadas no âmbito deste programa de

intervenção foram planeadas sem restrições de espaços e de materiais e com flexibilidade para no próprio adaptar alguma das atividades propostas pelas crianças para que o trabalho da componente emocional fosse realizado de forma mais evidente.

Para este programa foram pensadas e utilizadas estratégias tanto para gestão do grupo e potenciação do trabalho dos objetivos de intervenção, como para adequação das atividades a cada criança do grupo, respeitando as suas características (e.g. para uma criança com dificuldade em realizar representações gráficas é dada a opção de se expressar de outra forma, ou promovendo a reflexão sobre a situação vivenciada):

- A avaliação formal às crianças ter sido introduzida em contexto de *playdate* com todas as crianças e sob a forma de jogo a ser realizado com as respetivas mães;
- O “Jogo das emoções” ter sido pensado para ser realizado de forma lúdica e desafiante, apesar de o objetivo ser a avaliação sobre a literacia emocional do grupo de crianças;
- Ter sido proposto a todas as crianças a realização de atividade novas e direcionadas sobre as “nossas emoções”;
- Ter começado por adaptar as atividades espontâneas aos objetivos e progressivamente aumentar o nível de estruturação das atividades que eu proponha;
- Introdução do “concelho do fogo”, ritual onde todos nos sentamos no chão em círculo, damos início com um gesto e é um tempo de conversa, de forma a permitir um maior nível de estruturação do tempo e das atividades realizadas no *playdate*;
- Comunicação contínua com as mães e troca de feedbacks sobre as atividades;
- Recolha e gravação de imagens autorizadas pelas famílias, durante todo o contacto com estas crianças;
- Realização do programa em parceria em alguns aspetos com as curadoras da infância (e.g. gestão das atividades; alternância entre participar nas atividades e registá-las) e noutros aspetos com as mães (e.g. aquisição e disponibilização de materiais);
- Ter feito uma transição gradual da frequência semanal para bissemanal e vice-versa;
- Feedback verbal e não verbal (e.g., promover a empatia das crianças por meio de descrições verbais de comportamentos não verbais reveladores das emoções);
- Valorizar atitudes e expressão de emoções espontâneas de cada criança ao longo do *playdate*;
- Valorizar o estabelecimento de limites relacionais estabelecidos pelos outros;
- Procurar que certas crianças fossem as primeiras a refletir ou a expressar-se por terem um padrão de repetição das verbalizações dos pares, por insegurança interna;
- Procurar que certas crianças tivessem mais iniciativa nas atividades por apresentarem um padrão de comportamento mais permissivo (viver experiências diferentes).

II.4.4 Resultados

A avaliação formal às crianças foi realizada em condições semelhantes às da avaliação inicial, em termos dos estímulos do espaço, dinâmica de um para um com as mães, entre outros aspetos. As crianças foram informadas em contexto de *playdate* que iriam realizar novamente o “jogo das emoções” com as mães respetivas. Das 6 crianças do grupo de intervenção, apenas 5 aderiram novamente à realização do jogo, a criança mais nova não quis participar, à semelhança da avaliação inicial.

Era objetivo que a aplicação do jogo tivesse sido realizada na semana após o fim do programa de intervenção (entre 28 de junho e 5 de julho de 2017), no entanto, por

logísticas e circunstâncias familiares alheias ao programa de intervenção, a aplicação do jogo foi realizada em alturas muito diferentes com algumas crianças, o que limita as possíveis conclusões sobre os resultados obtidos. As crianças realizaram o jogo das emoções maioritariamente entre julho e agosto de 2017, antes do almoço e num escritório.

Relativamente à avaliação formal realizada através de questionários aos pais, na avaliação final foi entregue o questionário “Escala de Avaliação do Apoio Social à Família” em julho de 2017, e apenas uma família a devolveu corretamente preenchida. Uma das famílias alegou ter perdido o suporte em papel do questionário e na última família, apenas a mãe respondeu, sem existir nenhuma indicação das respostas do pai. Além destes factos, todas as respostas foram entregues tardiamente.

II.4.4.1 Resultados do Jogo das Emoções

A avaliação informal às crianças foi realizada ao longo de todo o programa de intervenção.

Esta avaliação foi realizada de forma a transmitir os resultados obtidos com o programa, estabelecendo parâmetros que analisam a participação das crianças em todas as atividades do programa, para os quais foram estabelecidos critérios de êxito e foram atribuídas cotações por parâmetro a todas as crianças, apresentados em seguida, por grupo de emoções, identificando a evolução de cada criança.

Tabela 16 – Grupo 1 do Jogo das Emoções

	Lili			Rafa			Vi			Ali			Seba		
	I.	F.	≠	I.	F.	≠	I.	F.	≠	I.	F.	≠	I.	F.	≠
Identificadas	3	2	↓	4	5	↑	3	2	↓	3	4	↑	3	4	↑
Nomeadas	6	8	↑	9	9	=	9	10	↑	7	8	↑	8	11	↑
Explicadas*	5	4	↑	3	3	=	3	2	↑	4	3	↑	2	0	↑
Não sabe	1	0	↑	0	0	=	0	0	=	1	1	=	2	1	↑
Expressadas > 1	10	6		12	3		12	10		11	0		9	0	

Legenda: I. - Avaliação Inicial; F.- Avaliação Final; ≠ - Evolução; ? Sem dados para avaliar **Notas:** *nomeação com mais do que uma palavra/ expressão;

No primeiro e no segundo grupo de emoções (tabela 16 e tabela 17) todas as crianças evoluíram positivamente, apresentando um balanço final entre emoções identificadas a 100%, nomeadas e explicadas melhor do que na avaliação inicial.

No terceiro grupo de emoções apenas 4 das 5 crianças fizeram o jogo das emoções ou na avaliação inicial ou na avaliação final (tabela 18).

Tabela 17 – Grupo 2 do Jogo das Emoções

	Lili			Rafa			Vi			Ali			Seba		
	I.	F.	≠	I.**	F.	≠	I.	F.	≠	I.	F.	≠	I.	F.	≠
Identificadas	***	0	?	2	2	=	1	2	↑	0	0	=	0	1	↑
Nomeadas	***	1	?	7	9	↑	9	8	↓	6	4	↓	9	8	↓
Explicadas*	***	10	?	2	2	=	3	4	↓	2	7	↑	0	2	↑
Não sabe	***	1	?	3	1	↑	0	0	=	4	1	↑	3	2	↑
Expressadas> 1	***	0		8	2		10	4		10	0	↓	12	0	

Legenda: I. - Avaliação Inicial; F. - Avaliação Final; ≠ - Evolução; ? Sem dados para **Notas:** *nomeação com mais do que uma palavra/ expressão; ** Mãe indicou que estava sonolento, apesar de querer fazer o jogo não apresentou a mesma disponibilidade; *** A Lili não quis participar na avaliação inicial

No terceiro grupo de emoções 2 crianças apresentaram resultados mais positivos na avaliação final do que na inicial e 2 crianças apresentaram resultados piores na avaliação final, quando comparada com os resultados da avaliação inicial.

Tabela 18 – Grupo 3 do Jogo das Emoções

	Lili			Rafa			Vi			Ali			Seba		
	I.	F.	≠	I.	F.	≠	I.	F.	≠	I.	F.	≠	I.	F.	≠
Identificadas	**	**	?	1	1	=	3	1	↓	0	0	=	0	***	?
Nomeadas	**	**	?	5	9	↑	10	10	=	5	4	↓	5	***	?
Explicadas*	**	**	?	4	2	↑	2	2	=	1	4	↑	2	***	?
Não sabe	**	**	?	3	1	↑	0	0	=	6	4	↑	5	***	?
Expressadas> 1	**	**		11	5		11	1		12	0		10	***	

Legenda: I. - Avaliação Inicial; F. - Avaliação Final; ≠ - Evolução; ? Sem dados para avaliar | **Notas:** *nomeação com mais do que uma palavra/ expressão; ** A idade da Lili não permite a compreensão das emoções em causa; *** O Seba recusou abordar o tema da forma proposta

O Seba não quis participar na avaliação final, mas participou na avaliação inicial, e por isso, mesmo não se tendo resultados da avaliação final, a falta de disponibilidade da criança para realizar o terceiro grupo de emoções do jogo foi considerada um retrocesso. A outra criança pode ter apresentado uma evolução negativa dos resultados devido a limitações da forma de avaliação com o “jogo das emoções”, tal pode dever-se a limitações no método de registo e cotação estabelecidos pois pelo registo vídeo uma das mães pareceu induzir as respostas dos filhos. Pois, mesmo no contexto de *playdate*, fora do contexto do programa, esta criança verbaliza espontaneamente emoções mais complexas e com uma literacia emocional mais diversificada.

II.4.4.2 Resultados informais da avaliação às crianças

Tendo em conta os resultados da avaliação informal realizada sobre a participação das crianças no programa (ver em anexo F), e para melhor perceber os resultados foi realizada

uma análise comparativa dos resultados nos diferentes parâmetros de cada criança no início (primeiras 5 atividades) e no final (últimas 5 atividades).

Em relação à participação todas as crianças de uma forma geral participaram em todas as atividades, à exceção de uma criança que na atividade n.º 14 se recusou a participar e condicionou a realização da mesma. Relativamente à forma como as crianças aderiram à participação nas atividades observou-se uma melhoria da fase inicial para a fase final em 4 das 6 crianças, sendo que as outras duas apresentaram o mesmo nível de adesão, que no caso foi o nível máximo, de adesão espontânea. Ao longo do programa as crianças passaram a aderir mais espontaneamente às atividades propostas, tanto quando eram claramente propostas como quando eram propostas dentro das dinâmicas já existentes.

Em relação ao momento em que as crianças aderiram à atividade, observou-se que todas as crianças aderiram logo a todas as atividades serem propostas no final do programa, o que revela uma melhoria dos resultados deste parâmetro, pois nas atividades até ao final a adesão logo no início da atividade não aconteceu sempre.

Tendo em conta os resultados sobre o momento em que as crianças pararam de participar na atividade, que é expectável ser só no fim da mesma, após a reflexão, observaram-se melhorias em todas as crianças. Sobre os resultados deste parâmetro é curioso observar que apesar de todas as melhorias, os participantes do género feminino chegaram todas ao melhor nível de participação (segundo este parâmetro), enquanto que ambos os rapazes apresentaram melhorias, mas ainda houve atividades nas quais desistiram de participar.

Sobre a percentagem relativa do tempo de adesão de cada criança à atividade existem variações, pois algumas crianças desistiram a meio do decorrer das atividades mas participaram em pelo menos metade das atividades ou por outro lado não chegaram a participar em metade da atividade, ou por exemplo uma criança que participou durante toda a atividade até o adulto evidenciar que a atividade terminou ou uma criança que participou até ao fim da atividade mas que desistiu antes de a reflexão sobre a mesma ser realizada, neste parâmetro estas situações foram identificadas. Relativamente a este parâmetro encontra-se uma evolução de resultados distinta para algumas crianças, houve 3 crianças que apresentaram melhorias e 3 crianças que apresentaram uma menor percentagem relativa no final do programa.

Relativamente aos parâmetros analisados mais dedicados a aspetos da literacia emocional é possível perceber que em termos de quantidade relativa de emoções

nomeadas e quantificadas que todas as crianças melhoraram; relativamente à “Espontaneidade e Qualidade da Expressão Emocional” 3 crianças apresentaram melhores resultados final do programa do que no início, 2 crianças apresentaram piores e uma criança apresentou os mesmos. Este parâmetro foi cotado consoante o nível de espontaneidade predominante das emoções nomeadas e/ ou identificadas. Considerou-se que quando uma criança identifica que a sua opinião é semelhante à de outro revela maior domínio da literacia emocional, revelando empatia, do que quando uma criança imita claramente a nomeação emocional do outro (Steiner, 2003).

O último parâmetro cotado foi sobre o envolvimento geral de cada criança em cada atividade, em termos do nível de atenção e motivação apresentados pelas crianças. Metade do grupo de intervenção apresentou melhorias entre o início e o final do programa, a criança mais velha apresentou resultados semelhantes no dois terços considerados e duas das crianças apresentaram piores resultados. No final das atividades foi realizada a atividade com maior duração do programa (cerca de uma hora) e o envolvimento destas duas crianças reduziu principalmente na fase final da atividade, o que pode ter sido motivado pela quantidade de tempo que a atividade demorou, este facto é importante devido a estas crianças estarem pouco familiarizadas com atividades estruturadas em grupo. Excetuando a avaliação desta atividade as duas crianças teriam tido melhores ou iguais resultados no final o programa em comparação com o início.

De forma geral, em todos os parâmetros observou-se um decréscimo dos resultados de todas as crianças no meio do programa, tal pode ser explicado por vários fatores, um pode ser o tipo de atividades realizadas, outro pode ser uma fase transitória de adaptação ao tipo de atividades propostas (mais estruturadas). No entanto também se observou a recuperação maioritariamente completa desse decréscimo, incluindo melhorias em relação à fase inicial. No objetivo do tempo e adesão a atividades mais estruturadas – treino intensivo teve mais efeitos; no objetivo da qualidade da literacia emocional – treino intensivo menos resultados, trabalho mais continuado no tempo creio que teria mais resultados.

II.4.4.3 Resultados da ‘Escala de Avaliação do Apoio Social à Família’

Tendo em consideração todos os resultados da “Escala de Avaliação do Apoio Social à Família” (tabela 19), pode-se perceber segundo o que a escala permite avaliar, que a maioria das respostas obtidas revelam que as figuras parentais destas famílias percecionam como maiores prestadores de ajuda as redes informais familiares e as redes

formais de profissionais, encontrando menos apoio nas redes formais de serviços, à semelhança dos resultados restritos da avaliação inicial.

Era objetivo ter resultados de ambos os pais tanto na avaliação inicial como na final, no entanto, as circunstâncias não permitiram tê-los para serem analisados, tendo apenas informação completa da família Barbosa.

Tabela 19 – Resultados da Escala de Avaliação do Apoio Social à Família

	Família Antunes			Família Barbosa						Família Costa	
	Mãe I.	Mãe F.	=?	Mãe I.	Mãe F.	=?	Pai I.	Pai F.	=?	Mãe I.	Pai I.
1	4	4	=	5	5	=	4	4	=	4	2
2	2	1	-	4	2	-	5	5	=	3	3
3	ND	1		3	3	=	1	?		ND	1
4	ND	1		1	ND		2	?		ND	1
5	5	5	=	5	5	=	5	5	=	3	5
6	4	4	=	4	5	+	ND	ND		2	1
7	3	1	-	ND	ND		3	5	+	ND	2
8	5	3	-	3	2	-	2	2	=	3	3
9	ND	1		1	ND		1	ND		ND	1
10	4	5	+	ND	2		ND	ND		2	1
11	ND	1		2	3	+	ND	ND		ND	1
12	4	4	=	ND	5	+	ND	5	+	ND	3
13	ND	1		ND	ND		ND	ND		2	1
14	ND	1		ND	ND		ND	ND		ND	1
15	ND	1		1	2	+	1	2	+	2	1
16	ND	1		ND	ND		ND	ND		ND	1
17	ND	1		ND	ND		ND	ND		ND	1
18	ND	4	+	4	3	-	3	3	=	4	1
19	ND	1		ND	ND		ND	ND		2	1

Legenda: ND – Não disponível | 1 = “não ajuda”; 2 = “por vezes ajuda”; 3= “geralmente ajuda”; 4= “ajuda muito”; 5= “ajuda imenso”

Dos resultados obtidos relativamente à **família Barbosa**, pode-se perceber que ambos os pais identificam uma evolução positiva no grau de utilidade das redes sociais em geral, todas as redes sociais analisadas mantiveram ou aumentaram o seu grau de utilidade, exceto o das redes informais familiares na perspetiva da mãe desta família, que decresceu da avaliação inicial para a final. Da avaliação inicial para a final não houve alteração na dimensão da rede de suporte percebida por ambos os pais (a mãe identificou 11 fontes de apoio social e o pai identificou 10), apesar de ter havido mudanças nas fontes de apoio social identificadas e no grau de utilidade de cada uma. A moda das respostas dos pais na avaliação inicial foi 1 (= “não ajuda”) e a na avaliação final foi 5 (= “ajuda

imenso”), estes resultados podem ser devidos a vários fatores conjugados entre si ou individualmente, nomeadamente mudanças na atitude dos pais na procura e receção de ajuda, maior reconhecimento e consciência das ajudas que são recebidas, maior disponibilidade das fontes de apoio, entre outros. Comparando os resultados dos pais na avaliação inicial e na avaliação final, percebe-se que a mãe valorizou mais as redes informais de amigos do que o pai, em ambos os momentos, e que o nível de apoio social sentido pelos pais se aproxima mais no momento final do que no momento inicial da avaliação. A mãe apresentou maioritariamente maiores níveis de utilidade das redes sociais do que o pai, tal pode dever-se ao facto de ser a mãe a figura parental que passa mais tempo com as crianças no contexto de ensino doméstico, trabalhando mais a partir de casa do que o pai.

Dos resultados obtidos relativamente à **família Antunes**, ou melhor da mãe desta família, parece ter uma perceção de receção de maior apoio social no momento de avaliação final do que na inicial, à semelhança da mãe da família Barbosa, apenas houve menos apoio nas redes informais familiares. Na avaliação inicial as redes identificadas com maior utilidade eram as redes informais, principalmente as redes informais familiares e as dos amigos; no momento da avaliação final percebe-se um aumento maior nas redes formais, sendo que as redes com maior utilidade foram as redes informais familiares e as redes formais de profissionais. É a família que apresenta um maior aumento percentual no nível de apoio social percebido, comparando os dois resultados é possível perceber que todas as fontes assinaladas como “não disponíveis” na avaliação inicial foram assinaladas com 1 (= “não ajuda”) na avaliação final. A mesma análise deve ser feita para interpretar a diferença no número de fontes de apoio identificados dum momento da avaliação para o outro, porque na avaliação inicial a rede de apoio tinha uma dimensão de 8 fontes e passou para uma dimensão de 19 fontes na avaliação final, com a atribuição de valores já descrita.

Dos resultados obtidos relativamente à **família Costa**, ambos os pais atribuem maior grau de utilidade ao apoio conferido pelas redes informais de apoio, nomeadamente as redes informais familiares, além de a mãe atribuiu maior utilidade às redes formais de profissionais. Em termos da dimensão da rede de apoio o pai considera mais fontes de apoio do que mãe, 19 e 10, respetivamente.

Assim, tendo em conta todos os resultados obtidos com a aplicação desta escala parece que estas famílias apresentaram níveis de suporte social percebido abaixo dos 50%. Tal pode ser devido à falta de compreensão que existe na sociedade em geral sobre

a opção de os filhos estudarem em ensino doméstico, principalmente por ser uma minoria social, apesar de estar a crescer.

II.4.5 Discussão de Resultados

De forma a objetivar a perceção sobre o trabalho realizado neste capítulo procura-se perceber se efetivamente os objetivos do programa foram atingidos.

Em relação ao primeiro objetivo abordado “Desenvolver a Literacia Emocional” é possível perceber pelos resultados já apresentados que houve melhorias em todas as crianças. Foram tidos em conta os resultados do “jogo das emoções” e da avaliação informal realizada sobre a participação das crianças no programa, comparando as primeiras cinco atividades com as últimas cinco. Tendo em consideração as evoluções em concreto da Jad não se podem retirar ilações conclusivas pois em termos da “Espontaneidade e Qualidade da Expressão Emocional” houve resultados piores no fim do programa do que no início, em relação à quantidade de emoções identificadas, a Jad apresentou melhores resultados no fim do programa e em nenhum dos momentos de avaliação a criança aderiu à realização do jogo das emoções. Também se tem em conta que esta é a criança mais nova do grupo. Na minha opinião todas as crianças melhoraram, mas esta criança em particular destacou-se ao apresentar-se mais confortável em expressar-se quando o grupo de interação é composto por mais crianças, principalmente com as crianças mais novas, ou quando são atividades onde claramente existe um momento dedicado à reflexão e expressão de cada criança (e.g. atividade dos *smiles*).

Em relação ao segundo objetivo abordado “Melhorar a capacidade de adesão a atividades estruturadas”, considera-se que este objetivo foi atingido, tendo em conta os resultados apresentados na avaliação informal às crianças. Os parâmetros relativos ao momento de adesão e de paragem de adesão às atividades e a percentagem de tempo da atividade com que as crianças aderiram, indica uma maior aceitação de atividades estruturadas, envolvimento e motivação na sua realização.

Sugiro a continuidade do trabalho ao nível da literacia emocional (principalmente) e do programa em si, porque há que reconhecer que apesar dos bons resultados com a realização de 15 atividades, tendo em conta o contexto de intervenção, os resultados poderiam ter sido melhores com mais atividades e com mais tempo de intervenção, porque no fundo o programa foi desenvolvido numa forma intensiva em apenas dois meses.

II.4.6 Reflexões

Este programa por ter sido criado durante o estágio, gerou algumas dificuldades e limitações. Por exemplo, após a sua conclusão é claro que deveriam ser alterados aspetos da avaliação para facilitar a dinâmica de aplicação da mesma, reduzindo as variáveis parasitas e a aumentando a fidelidade entre observadores e avaliadores, no entanto a forma como a faria hoje só seria possível com este grupo de crianças após algum tempo de convivência e na altura em que o estágio e o programa de intervenção foram realizados não foi possível por circunstâncias e características do contexto. Este estudo de caso também me suscitou muitas reflexões, estas são apresentadas em seguida, identificando as dificuldades; limitações sentidas, assim como as soluções e estratégias utilizadas para ultrapassar determinadas dificuldades; e os receios, além de uma reflexão mais aprofundada sobre as características das relações estabelecidas entre os vários intervenientes neste contexto:

- A primeira dificuldade sentida foi como enquadrar um trabalho com estas crianças nas suas dinâmicas pouco estruturadas de forma a que pudesse ser enquadrado no ano de estágio curricular. Tanto em termos de conteúdos como em termos de estrutura das “sessões” como em termos do âmbito da minha atuação. Foi ultrapassada à medida que foi possível conhecer as crianças e o seu contexto, pois o perceber quais as suas maiores necessidades permitiu uma objetivação do trabalho a desenvolver e o seu enquadramento foi mais natural no estágio; assim os conteúdos abordados foram os mais pertinentes na fase de desenvolvimento que o grupo vivenciava, para todos os envolvidos no contexto (pais, curadoras da infância e estagiária), o programa foi aplicado sob a forma de atividades e não de sessões estruturadas num âmbito de intervenção educativo;
- A gestão inicial do comportamento de desistência de uma das crianças, pois foi necessário aplicar várias estratégias ao longo do tempo para a não ocorrência deste comportamento “só porque sim” ou só porque a “vontade daquela criança não foi feita naquele momento” ao mesmo tempo que era necessário gerir o resto do grupo de crianças e prevenir que as restantes crianças não desistissem de participar nas atividades do programa, pois era muito recorrente várias crianças desistirem se havia uma primeira que o fazia, não por não estarem motivados para realizar a atividade mas por solidariedade (um comportamento característico neste grupo);
- A gestão do tempo para a conceptualização, avaliação e aplicação do programa dentro do ano de estágio. Esta dificuldade foi ultrapassada ao fazer um programa mais intensivo com a maior parte das atividades realizadas bissemanalmente;
- A conceptualização de um protocolo de avaliação que se adaptasse a este contexto, implicou optar entre condições de aplicação ótimas e o mais isentas possíveis de influências e a disponibilidade motivação das crianças e das mães para participarem, o que foi ultrapassado privilegiando o segundo e contextualizando e explicando todas as influências e interações por meio da avaliação informal;
- Não saber com antecedência o local onde decorreriam os *playdates* foi uma dificuldade ultrapassada ao planear atividades possíveis de realizar em qualquer contexto;
- Não existir uma lógica sequencial e de progressão das atividades do programa de intervenção foi ultrapassada com a objetivação do programa: nomear emoções de forma contextualizada e espontânea, através de várias atividades de exploração emocional;
- Avaliar a evolução efetiva dos resultados das crianças que participaram no programa, foi ultrapassada através do estabelecimento de parâmetros e critérios objetivos e aplicados em todas as atividades, como medidas de prestação das crianças;

- Receber os registos das avaliações combinadas com as mães, foi ultrapassada através de comunicação assertiva com as mesmas apesar de não ter funcionado sempre;
- No âmbito do projeto a principal limitação foi não ter conseguido receber todos os registos de avaliação combinados previamente com as mães, nas datas estabelecidas e preenchidos de acordo com o indicado. Apesar de ter sido explicado e contextualizado todo o procedimento houve registos que não me foram entregues ou que não foram realizados conforme as indicações fornecidas, apesar destes factos considera-se que esta limitação resulta de circunstâncias da vida destas famílias e não por motivos que revelem falta de interesse ou empenho na aplicação do programa desenvolvido. No entanto, a realidade é que independentemente dos motivos que originaram esta limitação, a mesma influenciou a forma de tratamento dos dados retirados das avaliações (tal sabe-se através da análise de alguns registos que foram parcialmente enviados e que na realidade só essa parte daria resultados diferentes, no entanto optou-se por aplicar os mesmos critérios de análise dos dados das avaliações para ter os resultados todos dentro das mesmas condições. Esta limitação poderia ter sido ultrapassada com um protocolo de avaliação aplicado por mim, no entanto, tal opção iria ter um grande impacto nas dinâmicas do *playgroup* e tal não era expectável e não pareceu ser a melhor opção quando o protocolo foi conceptualizado;

Pessoalmente, durante o decorrer do estágio, tive alguns receios, nomeadamente:

- não conseguir gerir um grupo de crianças tão heterógeno;
- ter dificuldade em lidar com as famílias das crianças;
- e, ter dificuldades em comunicar e trabalhar em equipa com uma das curadoras da infância, não devido à curadora mas porque tinha muito mais confiança e uma relação e comunicação não verbal mais estabelecida com a psicomotricista, que era a minha orientadora local de estágio e quem me abriu as portas a este contexto, ao contrário da psicóloga, que eu já conhecia da equipa QInesis mas que sempre apresentou uma postura relacional fechada, apesar de profissionalmente ser disponível e motivada tive receio de sentir uma grande clivagem na relação que tinha estabelecida com ambas as curadoras que faziam parte do contexto de aplicação do programa. Apesar do receio não chegou a ser uma dificuldade, pois correu sempre tudo bem, tendo consciência deste meu receio procurei sempre estratégias para dissipar os seus efeitos (e.g. procurei ser clara e objetiva na comunicação e relação com a psicóloga ao mesmo tempo que verbalizei este meu receio com a psicomotricista, enquanto orientadora, no sentido de procurar estratégias e perceber racionalmente o meu receio.

Tendo em conta todo o programa desenvolvido reflete-se sobre a sua pertinência, necessidade e importância:

- Do ponto de vista das dinâmicas já existentes no grupo de intervenção o trabalho conseguido com a aplicação do programa foi útil para facilitar a comunicação e o entendimento entre os vários elementos do grupo, otimizando o seu vocabulário comum e sendo mais claras as vontades e emoções de cada um. O programa ajudou a diminuir a ocorrência de conflitos e a treinar o tempo e a adesão voluntária das crianças a atividades mais estruturadas, o que se traduz numa competência essencial a ser desenvolvida pois será necessária no futuro profissional destas crianças;
- Após a implementação e reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido no âmbito da aplicação deste programa percebe-se que foi bem-sucedido, tendo resultados visíveis tanto ao nível das relações entre as crianças como com os adultos;
- Refletindo sobre parte dos resultados obtidos com as avaliações formais realizadas aos pais não corresponderem às minhas expectativas, nomeadamente em relação ao nível de suporte social sentido em geral pelas 3 famílias. Os valores de suporte social percebido pelas três famílias foi mais baixo do que eu esperava, visto que as metodologias utilizadas nestas famílias em Ensino Doméstico passam em parte por recorrer e aproveitar vários recursos da comunidade, no entanto, existe toda uma parte de pré-conceitos e senso comum que provoca uma incompreensão geral da sociedade sobre esta opção de vida comum a estas três famílias e que compreendo que possa gerar sensações de falta de apoio

social tanto em determinadas redes formais como informais, eu própria senti ao partilhar com colegas o trabalho que estava a desenvolver, inovador e privilegiado, uma grande nível de incompreensão, estranheza e desconfiança.

No início do contacto com este grupo de crianças e famílias tive dificuldade em distanciar-me do pré-conceito que tinha de *Ensino Doméstico* serem aulas dadas em casa por um professor, esta dificuldade tornou-se consciente quando conceptualizava o protocolo de avaliação e ponderei incluir uma avaliação dos conhecimentos académicos das crianças. À medida que contactei mais vezes com o grupo e percebi melhor a sua dinâmica foi natural para mim não voltar a considerar como hipótese qualquer avaliação das competências académicas. O ultrapassar desta dificuldade resultou numa aprendizagem vivenciada, tal como defendo que as aprendizagens devem ser realizadas, preconizado pelas teorias do processo ensino-aprendizagem:

- O facto de estas crianças estarem em Ensino Doméstico tem grande influência nas suas rotinas. Em termos práticos influenciou a forma como a avaliação e o programa foram conceptualizados e aplicados, exigiu uma verdadeira capacidade de adaptação da metodologia utilizada e uma verdadeira visão holística destas crianças e famílias como um grupo e como família interage individualmente. Apesar de poder parecer à primeira vista um trabalho com menos oportunidade de pôr em prática os meus conhecimentos e formação académica, na verdade, este trabalho desenvolvido demonstra o nível elevado de adaptabilidade e de respeito pelas crenças, opções de vida e individualidade deste grupo de intervenção que foi necessário ter, além deste trabalho ter preconizado ao máximo a visão holística de cada ser humano, pois existe sempre alguma competência que pode ser trabalhada, melhorada e potenciada e por vezes encontrá-la e aceitar que seja trabalhada não é de todo fácil, e em momento algum este grupo de crianças e mães questionou se existia necessidade de realizar o programa, apesar de todas as crianças serem saudáveis (sem diagnóstico) e de as famílias apresentarem níveis de funcionamento familiar muito satisfatórios;
- Em termos mais práticos, o facto de estas crianças estarem em Ensino Doméstico facilitou todas as logísticas inerentes aos *playdates* e à aplicação do programa, além de ser a origem da comunicação com estas famílias, que sempre foi num nível elevado, claro e em parceria, o que confere grande sustentabilidade a todo o trabalho desenvolvido com estas crianças, a todos os níveis;
- Apesar disto, estas características também propiciam que qualquer alteração da vida familiar destas crianças seja transferida em maior escala para as suas vivências no contexto do *playdate* e na aplicação do programa de intervenção. Por exemplo, duas das crianças estavam em processo de mudança de casa no tempo de aplicação do programa de intervenção, o que provocou, na minha opinião, maiores níveis de instabilidade emocional numa das crianças e maiores níveis de irritabilidade na outra criança; houve outras duas crianças que tiveram uma nova irmã cerca de um mês antes de o programa ter sido iniciado, tal também pode ter influenciado a envolvimento destas duas crianças no programa; pessoalmente acho que as atividades do programa foram uma forma útil de todas as crianças aproveitarem para expressarem os seus medos, angústias e conquistas, principalmente as 4 crianças abrangidas pelas situações descritas anteriormente, no entanto as mesmas situações influenciaram reciprocamente a envolvimento das crianças no programa.

Este programa também me permitiu refletir sobre a forma como me relacionei com os diferentes participantes, nomeadamente:

- Na relação com as **curadoras** - apesar de ter uma relação claramente mais próxima com uma das curadoras do que com a outra o trabalho na aplicação do programa de intervenção (e mesmo nos *playdates*) correu muito bem, houve boa comunicação tanto na gestão de espaços, como na gestão do tempo, gestão dos materiais, das rotinas e das instruções dadas sobre as atividades, além disto houve sistematicamente um reforço do que era implementado por um dos adultos pelo outro adulto quando as crianças mostravam estar a “fugir” ao que tinha acabado de ser implementado, foi um trabalho realizado verdadeiramente em equipa, com respeito e trabalho em parceria nas relações interpessoais estabelecidas. Creio que este facto foi favorecido tanto pela personalidade das intervenientes, como pela sua formação académica (na área das terapias e desenvolvimento humano), como por trabalharem na mesma equipa, como pelo contexto informal onde atuávamos.
- A relação com as **mães** teve uma frequência e partilha muito mais elevada do que com qualquer outro elemento da família. Com todos os elementos familiares a relação estabelecida pautou-se por respeito do contexto e das funções de cada elemento. Com as mães, a relação estabelecida pautou-se ainda por ser desenvolvido um trabalho em parceria tanto na observação e adequação de estratégias aos comportamentos de várias crianças como na avaliação e conceptualização do programa, sem mistura de papéis e com respeito pela função de cada interveniente. Foram procuradas e escutadas as preocupações de cada mãe, as mães disponibilizaram-se e foram parceiras na aplicação da avaliação do programa, sem que o poder de decisão saísse do meu domínio (sob orientação, claro), o que poderia ter acontecido com facilidade num contexto tão informal como este, mas desde o contacto inicial que os papéis e funções de cada interveniente foram muito bem estabelecidos e claros para todos. Envolver os pais no processo e no trabalho desenvolvido foi intencional visto os pais acabarem por estar mais distantes do contexto dos *playdates*;
- A relação **com as crianças** durante a aplicação do programa beneficiou grandemente do tempo de contacto inicial que decorreu previamente ao estabelecimento do programa. Este tempo de contacto inicial permitiu começar o programa com uma relação de confiança já estabelecida e com a aplicação de estratégias eficazes e adaptadas aa cada criança por já as conhecer previamente. Além disto, não tendo havido alterações estruturais do *playdate* todas as alterações das dinâmicas foram realizadas gradualmente e de uma forma percebida como natural e evolutiva o eu proporcionou uma maior aceitação das alterações das dinâmicas;
- A relação **entre as crianças** foi melhorada com a aplicação do programa, poi foram-lhes propiciadas a aquisição de mais ferramentas para se relacionarem melhor umas com as outras, além disto foram visíveis alterações nas relações estabelecidas entre o tempo de contacto inicial e o tempo após a aplicação do programa de intervenção;
- A relação **das crianças com as curadoras** pautava-se por ser uma relação de confiança e essa base proporcionou um ambiente seguro para que as crianças naturalmente se relacionassem comigo, além disto ao fazerem parte da aplicação do programa e ao trabalharmos em parceria permitiu que não existissem nenhum corte na relação das curadoras com as crianças, sendo sentido e praticado como um complemento diferente mas positivo para todos, creio que ajudou a fortalecer as relações já existentes.

Reflexão, apreciação crítica e perspectivas futuras

Considero ter desenvolvido competências que são reveladoras do alcance dos objetivos específicos previstos nas normas regulamentares do mestrado na realização deste estágio.

Conclui-se o presente relatório, pondo em perspectiva todo o percurso realizado e relembrando o motivo da existência deste estágio em primeira instância, visualizando e agradecendo o desvio inesperado, importante e imenso, pois mantém-se o desejo de aprender na prática os métodos aplicados à Terapia Assistida por Burros, aguçado pelo convívio maravilhoso e mais que significativo ao nível profissional e pessoal com estes animais (tão especiais, de seu nome Nico e Jagodes), e pelo privilégio sentido ao trabalhar nesta intervenção que é o contacto com a natureza, proporcionadora natural de um estado tranquilo, recetivo e por isso mais disponível, ao nível psicomotor, corporal e emocional.

Este foi (em fase final) um processo que valeu a pena, por todos os desafios superados, por todas as limitações com as quais temos de aprender a lidar, pela imensidão de aprendizagens vivenciadas, pela importância de aprender a errar para aprender a aceitar o erro e assim puder melhorar, no fundo é válido para sermos melhores profissionais. Refiro-me obviamente a toda prática profissional vivenciada, mas também (e no meu caso, principalmente) à vivência de redigir este documento, diga-se que é muito mais desafiante do que qualquer outra experiência profissional, porque o papel desafia-nos em cada palavra, cada ideia, cada decisão, onde a relação é estrita de nós connosco mesmos, e bem sabemos pela prática quão difícil este confronto pode ser. Nesta profissão a relação com o outro é tão essencial quanto a connosco próprios, mas a maioria das vezes a segunda é escondida e recalcada, esta redação contribuiu para o meu autoconhecimento sem fugas, para a minha própria superação e por isso para a minha capacitação profissional. Capacitação essa alimentada por várias fontes, importa realçar o papel importante dos conhecimentos teóricos, porque sem ele podemos incorrer no erro de impedir a evolução das pessoas com quem trabalhamos devido à nossa ignorância. Defendo o direito à ignorância na esfera pessoal de cada terapeuta, mas nunca no exercício da sua profissão, lógico que ninguém é detentor de todos os conhecimentos, mas todos os profissionais são dotados da capacidade de os procurar quando necessário, pelo menos deviam ser. Esta foi também uma das minhas grandes aprendizagens, apesar de uma teoria aquém da desejada, é sem dúvida enriquecedora. Realizá-la revelou-se uma autêntica aprendizagem pela experiência, pois quando mais li sobre os processos de consciencialização, sobre a interação e reciprocidade mente-corpo, sobre o reconhecimento das próprias emoções, das do outro da contextualização no contexto, e

sobre o interesse como motor autossuficiente das aprendizagens; maior foi a minha motivação para continuar neste mergulho teórico.

Focando aspetos mais pragmáticos da vivência prática, também nesta evolui nos desafios ultrapassados, intervi em âmbito terapêutico com crianças e em âmbito de grupo educativo, ambos contextos onde nunca antes me havia imaginado, bem pelo contrário. A verdade é que além de ter gostado sinceramente de desenvolver ambos os trabalhos, senti em cada caso cada vez mais gozo, satisfação e gosto genuíno, fui conquistada por esta população, tão gradualmente que continua enraizada. Particularmente, a construção de materiais específicos, adaptados às crianças, às técnicas e ao contexto foi gratificante e deixou a sua marca agitadora. Também a relação de proximidade estabelecida com os familiares das crianças do programa de literacia emocional foi uma experiência singular e motivante, por ter sido o mais próximo que alguma vez vivenciei do princípio teórico de trabalhar em parceria com os pais, algo que me faz todo o sentido na intervenção psicomotora. A grande proximidade também foi potenciada pela partilha comum dos princípios de liberdade, igualdade e acesso a uma educação de qualidade, este grupo já praticava a aprendizagem através da experiência por sua própria motivação, o que é deveras motivante enquanto profissional sempre pronta a explicar algo tão básico nos restantes contextos. Daqui muito também se pode inferir sobre os processos de identificação social como facilitadores das relações.

Paralelamente tive a oportunidade de percorrer caminhos difíceis no ramo empreendedor da profissão numa forma apoiada, por uma equipa que brilha pelo suporte, compreensão, motivação e capacitação dos seus membros. Também tive espaço para explorar livremente alguns interesses de desenvolvimento profissional, a nível do trabalho específico sobre as emoções, que produziram a sensação de ter levantado apenas a “ponta do véu”. Este estágio pode-se dizer que foi realizado “à medida”. À medida das crianças, à medida da QInesis, à medida das necessidades e à minha medida, no fundo: em muitas medidas, apesar de dispersas sem perderem o seu propósito. Nesse seguimento, também este relatório teve de ser pensado à medida e redigido quase no mesmo ponto.

Como perspetivas para o futuro penso que devo manter o investimento na formação contínua diplomada e de revisão teórica; dar continuidade à descoberta de trabalhos satisfatórios (antes deste estágio sabia melhor onde não queria trabalhar, mas pouco sabia de onde queria fazê-lo, atualmente este panorama está bem diferente); na conceção de materiais adaptados; nos temas da Terapia Assistida por Animais, mais concretamente, burros, na corporalidade das emoções, do empreendedorismo e na gestão de tempo.

Referências Bibliográficas

- Abidin, R., R. (1990). *Parenting Stress Index, short form*. (Pediatric Psychology Press. Tradução e adaptação por Flores e Brandão, 1997) Charlottesville
- Associação Nacional de Pais em Ensino Doméstico (s.d.). Ensino Doméstico no Mundo. Retirado a 15 de setembro de: <http://www.anped.pt/ensino-domestico/ed-mundo/>
- Associação Movimento Educação Livre (s.d.). Associação. Retirado a 15 de setembro de <https://www.educacaolivre.pt/mel/mel/quem-somos/>
- Associação Portuguesa de Psicomotricidade. (2017). Psicomotricidade. Retirado a 10 de setembro de 2018 de <https://appsicomotricidade.pt/psicomotricidade/>
- Azevedo, A. P. M. (2013). Jornalismo de saúde: novos rumos, novas literacias. *Comunicação e Sociedade*, 23, 185-197. Retirado de <http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/article/view/1363/1296>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge MA: Harvard University Press. Retirado de: https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbocos-z1.pdf
- Clonlara (s.d.a). Escolher a Clonlara. Retirado a 15 de setembro de <https://www.clonlara.pt/a-nossa-abordagem/porque-a-clonlara/>
- Clonlara (s.d.b). História. Retirado a 15 de setembro de <https://www.clonlara.pt/quem-somos/historia/>
- Coutinho, M. T. B. (2003). Formação parental: avaliação do impacto na família. *Psicologia*, 17(1), 227-244.
- Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa*. Mem Martins. Europa América.
- Deal, A., Trivette, C., e Dunst, C. (1988). *Family Functioning Style Scale: An instrument for measuring strengths and resources*. (Tradução e adaptação para português por Brandão e Santos, em 1997 “Escala de avaliação do estilo de funcionamento da família”.) Asheville, NC: Winterbery Press.
- Dunst, C., Jenkins, V., e Trivette, C. (1984). *Family Support Scale: Reliability and validity*. (Tradução e adaptação para português por Brandão, em 1999, “Escala de avaliação do apoio social à família”.) *Journal of Individual, Family and community wellness*, 1, 45-52
- Decreto-Lei n.º 152/2013. Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, 1.ª série – N.º 213 – 4 de novembro de 2013
- Decreto-Lei n.º 176/2012. Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, 1.ª série – N.º 149 – 2 de agosto de 2012
- Despacho Normativo n.º 1F/2016. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República, 2.ª série – N.º 66 – 5 de abril de 2016
- Despacho n.º 32/1977. Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, Gabinete do Secretário de Estado. Diário da República – 21 de março de 1977
- Direção-Geral da Educação (s.d.). Outras Modalidades. Retirado a 20 de setembro de 2018 em <http://www.dge.mec.pt/outras-modalidades#>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2018). Dados referentes ao número de crianças em ensino doméstico nos anos letivos de 2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017. Dados cedidos pelo autor.

- European Forum of Psychomotricity. (2018a). General Information. Retirado a 10 de setembro de 2018 de <https://psychomot.org/psychomotricity/general-information/>
- European Forum of Psychomotricity. (2018b). Psychomotricity. Retirado a 10 de setembro de 2018 de <https://psychomot.org/psychomotricity/>
- Faculdade de Motricidade Humana (2016). Normas Regulamentares, mestrado em reabilitação psicomotora. (documento não publicado). Edição digital: Autor.
- Faria, M. C. C. D. S. (2015). Temperamento, literacia emocional e desenvolvimento pessoal na escola. In *Atas XIII Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*, (pp. 217-230). Lisboa: ISPA – Instituto Universitário. Retirado de: http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5539/1/CPE_15_217-230.pdf
- Faupel, A. e Sharp, P. (2003). PROMOTING EMOTIONAL LITERACY: Guidelines for Schools, Local Authorities and Health Services. In A. Faupel e P. Sharp (Ed.). Southampton. Retirado de: http://www.complexneeds.org.uk/modules/Module-3.4-Emotional-well-being-and-mental-health/All/downloads/m12p070b/selig_guidelines.pdf
- Fonseca, V. (2001a). Para uma Epistemologia da Psicomotricidade. In V. Da Fonseca, e R. Martins (Eds.), *Progressos em Psicomotricidade* (pp. 13-28). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Fonseca, V. (2001b). Psicomotricidade: Perspetivas Multidisciplinares. Lisboa: Âncora Editora
- Fonseca, V. (2001c). Uma abordagem Neuropsicológica à Somatognósia. In V. Da Fonseca, e R. Martins (Eds.), *Progressos em Psicomotricidade* (pp. 109-131). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Fonseca, V. (2010). Manual de observação psicomotora: Significação psiconeurológica dos seus fatores (3.ª ed.). Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V., e Martins, R. (2001). Prefácio. In V. Fonseca e R. Martins (Eds.), *Progressos em Psicomotricidade* (pp. 5-10), Lisboa: Edições FMH.
- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T., & Amaral, A. (2011). Trabalho docente, emoções, contextos e formação. In *Livro de Atas do II Simposium Nacional sobre Formação e Desenvolvimento Organizacional*, (pp. 23-36). Lisboa: ISCTE-IUL Retirado de: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8665/1/Trabalho_docente_Freire_Bahia_Estrela_Amaral.pdf
- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T., & Amaral, A. (2012). Crenças e literacia emocional na formação de um grupo de professores. ISPA. Retirado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8664>
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., e Kenworthy, L. (2000). *Behavior Rating Inventory of Executive Function*. (Tradução e adaptação para português por Rodrigues, Pereira, Teixeira e Aires, 2008). Flórida: PAR - Psychological Assessment Resources, Inc.
- Goleman, D. (1996). Emotional intelligence, why it can matter more than iq. Bloomshury.
- Grant, D., A., e Berg, E., A., (1981) *Wisconsin Card Sorting Test Manual*. (PAR. Tradução para português de autor desconhecido).
- Inspeção do Ensino Particular: Decreto-Lei n.º 41192. Governo da República. Diário da República, 1.ª série – N.º 162 – 18 de julho de 1957

- Kagan, J. (2007). *What Is Emotion? History, Measures, and Meanings*. Binghamton, New York: Yale University press
- Lei nº. 2033. Ministério da Educação Nacional. Diário da República, 1.^a série – N.º 138 – 27 de junho de 1949.
- Leite, M. P. L. C. (2014). *Ação pedagógica e desenvolvimento da inteligência emocional na infância: Reflexão e partilha de uma prática* (Dissertação de Doutoramento). Retirado de: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2208/1/volume_integral_relatorio_final.pdf
- Literacia. (2008-2013). In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. [em linha]. Retirado em setembro de 2018 de <https://dicionario.priberam.org/literacia>
- Marques, T. P. (2006). O corpo Reorganizador da Desarmonia. *A Psicomotricidade*, 7, 33-38.
- Martins, R. (2001a). Questões sobre a Identidade da Psicomotricidade - As Práticas entre o Instrumental e o Relacional. Em V. Fonseca, e R. Martins, *Progressos em Psicomotricidade* (pp. 29-40). Lisboa: Edições FMH.
- Martins, R. (2001b). A Relaxação Psicoterapêutica no Contexto da Saúde Mental: o corpo como ponte entre a emoção e a razão. In V. Fonseca, e R. Martins (Eds.). *Progressos em Psicomotricidade* (pp. 95-108). Lisboa: Edições FMH.
- Matos, M. G. e Simões, C. (2001). Corpo, Psicomotricidade e Comportamento Social. In V. Da Fonseca, e R. Martins (Eds.), *Progressos em Psicomotricidade* (pp. 159-164). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Mattews, B. (2006). *Engaging Education. Developing Emotional Literacy, Equity and Co-Education*. London: Open University
- McCormick, K. M., Stricklin, S., Nowak, T. M., e Rous, B. (2008). Using Eco-Mapping to Understand Family Strengths and Resources. *Young Exceptional Children*, 11(2), 17–28. doi:10.1177/1096250607311932
- Mendes, C. (2018, 24 novembro). Entrevista sobre o Ensino Doméstico, a *Clonlara School* e a Psicomotricidade à psicomotricista, mãe e tutora da *Clonlara School* Catarina Mendes: Entrevistada por Joana Jacinto. Cópia na posse da autora.
- Moreira, P. (2016). *Aventura dos Sentimentos e dos Pensamentos, Diferenciação emocional, cognitiva e comportamental*. Porto: Porto Editora.
- Naglieri, J., A. (1988). *Draw a Person, A Quantitative Scoring Test*. (The Psychological Corporation. Tradução e adaptação para português por Martins, Cabral e Sousa). San Antonio: Harcourt Brace Jovanovich.
- Naia, A., e Martins, R. (2006). Psicomotricidade na instabilidade psicomotora. *A Psicomotricidade*, 7, 39-53.
- QInesis (s.d.a). Apresentação QInesis [Brochura]. Edição digital: Autor
- QInesis (s.d.b). Espaço da Criança e do Adolescente. Retirado a 10 de setembro de 2018 de <https://www.qinesis.org/copia-servicos-1>
- QInesis (s.d.c). Espaço do Adulto. Retirado a 10 de setembro de 2018 de <https://www.qinesis.org/copia-servicos>
- QInesis (s.d.d). Início. Retirado a 10 de setembro de 2018 de <https://www.qinesis.org/>

- Reis, I., Guedes, D., & Bahia, S. (2014). Expressões de criatividade na emoção. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 5(1), 41-56. Retirado de <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/1124/1240>
- Rey, A., (2002). Manual Figura Complexa de Rey. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Roffey, S. (2008). Emotional literacy and the ecology of school wellbeing. *Educational and Child Psychology*, 25(2), 29-39. Retirado de <http://growinggreatschoolsworldwide.com/wp-content/uploads/2014/02/2008-EL-Ecology-Wellbeing.pdf>
- Sharp P. (2001). Nurturing Emotional Literacy, A practical guide for teachers, parents and those in the caring professions. London, UK: David Fulton
- Silva, L. M. D. M. A. (2015). A literacia emocional em sala de aula: a importância da empatia na relação pedagógica professor-aluno para o sucesso do ensino-aprendizagem na disciplina de Economia A (Dissertação de doutoramento). Retirado de: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/20648/1/ulfpie047447_tm_tese.pdf
- Steiner, C. (2003). Emotional literacy: Intelligence with a heart. Personhood Press.
- Steiner, C.; Perry, P. (2000). Educação emocional. Literacia Emocional ou a Arte de Ler Emoções. cascais. Pergaminho.
- Veiga-Branco, A. (2004). *Competência emocional*. Coimbra: Quarteto. Retirado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5463/3/Compete%CC%82ncia%20Emocional.pdf>

Anexos

ANEXO A – Ficha de Registo da GOC



Grelha de Observação do Comportamento



Nome: _____	
Idade: _____ (anos e meses)	Data de Nascimento: ____/____/____
Diagnóstico: _____	
Instituição: _____	
Data de Observação: ____/____/____	Observador: _____

A Grelha de Observação do Comportamento (GOC) é um instrumento que se destina ao registo de comportamentos do indivíduo ao longo da intervenção. A GOC pretende uma abordagem qualitativa ao considerar critérios de presença ou ausência comportamentos, estando também inerente uma possibilidade de se registarem observações em cada um dos itens. Procura registar objetivamente comportamentos observados em determinado momento; uniformizar os comportamentos alvo a ter em atenção; inter-observadores; uma comparação a critério da evolução comportamental no início, meio e fim da intervenção.

Esta grelha divide-se em aspetos gerais sendo estes: postura, apresentação e características ou sinais específicos. E em aspetos específicos da sessão, sendo que os aspetos específicos são constituídos por sete domínios: comportamento, atitude face à tarefa, atitude face ao espaço, memória, comunicação, relações interpessoais e fatores psicomotores. Os domínios integram vários subdomínios, que podem englobar categorias, por sua vez, compostas por itens.

Ao nível da perspetiva metodológica, a grelha permite a sua aplicação no início, meio e fim da intervenção. A GOC não exige material específico nem padronizado na sua administração. Pode ser aplicada independentemente da faixa etária e da condição biopsicossocial.

♦ Instruções de preenchimento:

Os itens devem ser preenchidos com um X, sempre que os aspetos referidos se verificarem ao longo da sessão, aconselhando-se que na coluna de observações sejam indicados todos os aspetos específicos ou relevantes que justifiquem ou complementem o comportamento. Os itens não preenchidos significam que não foi observado no contexto de sessão.

No fim do instrumento encontra-se um campo onde podem ser feitas referências a outros comportamentos observados e que não se encontram incluídos nas categorias apresentadas.

Aspetos Gerais ao Longo da Sessão

			Observações
Postura	Hipertónico		
	Hipotónico		
	Eutónico		
Apresentação	Inibido		
	Desinibido		
	Ansioso		
	Calm		
	Inconstante		
	Cooperante		
	Distraído		
	Motivado/Empenhado		
	Ativo		
	Passivo		
	Outro (especificar)		
Características ou sinais específicos	Tiques		
	Estereotípias		
	Outro (especificar, e.g. morfologia, sinais ortopédicos, alterações posturais...)		

Aspetos Específicos ao Longo da Sessão

- Comportamento:

				Observações
Adesão	Voluntária			
	Com estímulo			
	Não adere			
Atenção/Empenho	Está atento durante a instrução	Sim		
		Parcialmente		
		Não presta atenção às instruções sendo necessário repetir		
	Está atento/empenhado nas atividades	Sim		
		Parcialmente		
		Apenas nas que o motivam		
Impulsividade	Inicia a atividade antes de terminada a instrução			
	Verbalização constante durante a instrução			
	Não espera pela sua vez			
	Não planeia a execução da tarefa			
Persistência	Esforça-se e não desiste	Autonomamente		
		Quando é motivado		
		Em grupo		
	Desmotiva-se e desiste	Sem se esforçar		
		Depois de se esforçar		
Ajustamento às Tarefas	Apresenta comportamentos adequados às atividades			
	Apresenta comportamentos desajustados, mas controla-os quando chamada à atenção			
	Ajusta os comportamentos apenas quando está motivado			
	Não ajusta os comportamentos demonstrando agressividade/apatia			

Iniciativa	Apresenta Iniclativas	Ajustadas		
		Desajustadas		
		Não apresenta Iniclativa		
Sugestões	Apresenta sugestões (Mediante reforço)	Ajustadas		
		Desajustadas		
		Não apresenta sugestões		
Respeito pelas regras	O Indivíduo respeita as regras			
	O Indivíduo não respeita as regras	Apresenta comportamentos de oposição		
		Tenta alterá-las de forma a obter sucesso (referir se foi em resposta a frustração)		
Tolerância à Frustração	Quando confrontado com a frustração o Indivíduo	Reage de forma adequada		
		Tenta colocar a culpa no outro		
		Reage de forma desadequada (e.g.: Impaciência, suspiros, Irritabilidade, etc.)		

• Atitude Face à Tarefa:

			Observações
Prazer Lúdico	Explora		
	Alegre		
	Apático		
	Aborrecido		
	Prefere jogos coletivos		
	Prefere jogo espontâneo		
	Estruturação da tarefa	Organizada	
		Desorganizada	

	Tipo de Jogo preferencial	Funcional ou Construtivo (especificar)		
		Simbólico evocativo ou Imaginário (especificar)		
		De regras (especificar)		

• Atitude face ao espaço:

				Observações
Relação com o espaço envolvente	Exploração do espaço	Exploração de todo o espaço		
		Explora parcialmente		
		Explora apenas o espaço próximo de si		
		Não explora o espaço		
	Exploração dos materiais	Relaciona-se com todo o material		
		Explora todo o material, mas fixa-se num específico		
		Apenas explora materiais específicos (dar exemplos)		
		Não se relaciona com o material, mas mostra Interesse		
		Não se relaciona com nenhum material		
		Apresenta uma relação de atração com os objetos		
		Apresenta uma relação de repulsa com os objetos		
		Escolhe materiais adequados a idade		
		Escolhe materiais adaptados ao género		

• **Memória:**

				Observações
Retenção (memória a médio prazo)	Quando pedido para recordar a sessão	Lembra-se de toda a sessão com pormenores		
		Recorda-se da maioria das atividades		
		Recorda-se apenas das atividades do seu interesse		
		Tem dificuldade em recordar-se e apresenta algumas distorções		
	Quando questionado sobre situações do seu quotidiano	Consegue apresentar as situações principais		
		Recorda-se apenas de situações significativas		
		Apresenta distorções no tempo e nas memórias		
	O indivíduo obtém sucesso em tarefas de memória nas atividades de sessão	Sim		
		Parcialmente		
		Não		
Evocação (memória a longo prazo)	Quando questionado sobre sessões anteriores	O indivíduo consegue relembrar-se das atividades		
		O indivíduo recorda-se apenas de algumas atividades ou momentos		
		O indivíduo não se recorda das atividades		

• Comunicação:

				Observações
Compreensão Verbal	Compreende instruções simples	Não compreende		
		Sem apoio		
		Com apoio		
	Compreende instruções complexas	Não compreende		
		Sem apoio		
		Com apoio		
Linguagem	Discurso	Organizado		
		Confuso na forma		
		Adaptado ao contexto		
		Desadequado ao contexto		
		Tom de voz adequado		
		Espontâneo		
	Disfasia			
	Coprolalia			
	Ecolalia			
Comunicação não-verbal	Olhar	Dirige o olhar espontaneamente		
		Dirige o olhar quando solicitado		
		Evita o olhar		
	Gestos e mimica	Comunica por gestos e mimica		
		Apresenta comportamentos repetitivos		
	Sorri			
	Expressão Gráfica	Diversidade cromática		
		Proporcionalidade adequada		
		Riqueza de pormenores		
		Garatufas		

• Relações Interpessoais:

				Observações
Características Gerais	Na relação com o outro	Apresenta desinibição adequada		
		Apresenta desinibição excessiva		
		Gere a distância interpessoal		
		Não gere a distância interpessoal		
	O indivíduo aceita o toque/contacto físico	Do outro		
		No outro		
Relação com o terapeuta	Tipo de Relação	Cooperante		
		Afetuosos		
		Indiferente		
		Em oposição		
		Agressivo		
		Em rejeição		
		Outra (especificar)		
	Grau de Confiança	Mostra-se à vontade para expressar/ demonstrar os seus sentimentos		
		Expõe a sua opinião		
	Estratégias	O indivíduo desenvolve estratégias eficazes e adequadas		
		O indivíduo imita as estratégias do terapeuta		
		O indivíduo desenvolve estratégias pouco eficazes		
		Não desenvolve estratégias		
	Estabelece relações recíprocas	Imita espontaneamente		
		Apenas quando solicitado		

Relação com os pares	Estabelecimento de Relações	Espon	tânea/ com		
		Quando	solicitado		
		Quando	procurado		
	Cooperação	O indivíduo coopera com os pares nas atividades			
		Participa nas decisões de grupo adequadamente (sugere e aceita as sugestões dos colegas)			
		Participa nas decisões de grupo desadequadamente			
		Mantém-se passivo nas decisões de grupo			
		Procura e ajuda os seus pares por iniciativa própria			
	Relação com o outro	O indivíduo não tem noção das consequências do seu comportamento e atitudes no outro			
		O indivíduo reconhece os sentimentos e emoções dos outros, regulando a sua atitude			
		O indivíduo imita e segue os modelos dos pares			
	Parcerias	O indivíduo interage com todos os parceiros de jogo			
		O indivíduo tem preferência por um par			
		O indivíduo brinca geralmente sozinho			
	Estratégias	O indivíduo desenvolve estratégias eficazes e adequadas			
		O indivíduo imita as estratégias dos colegas			
		O indivíduo desenvolve estratégias pouco eficazes			
		Não desenvolve estratégias			

	Tipo de Relação	Cooperante		
		Afetuosos		
		Indiferente		
		Em oposição		
		Agressivo		
		Em rejeição		
		Outro		
	Grau de Confiança	Mostra-se à vontade para expressar/ demonstrar os seus sentimentos		
		Expõe a sua opinião		
	Estabelece relações recíprocas	Imita espontaneamente		
		Apenas quando solicitado		

• Fatores Psicomotores:

				Observações
Tonicidade	Apresenta sindrões			
	Apresenta paratonias			
	Não acede à passividade			
	O indivíduo consciencializa e reconhece as diferentes tensões			
Equilíbrio	O indivíduo mantém-se em equilíbrio estático	Olhos abertos	Apoio retilíneo	
			Apoio unipedal	
			Apoio na ponta dos pés	
		Olhos fechados	Apoio retilíneo	
			Apoio unipedal	
			Apoio na ponta dos pés	

	O indivíduo mantém-se em equilíbrio dinâmico (sem ajustamentos).			
	Imobilidade			
Lateralidade	Preferência Manual	Dextra		
		Esquerdina		
		Ambidextra		
	Preferência Podal	Dextra		
		Esquerdina		
		Ambidextra		
	Reconhecimento D-E (em si)	Distingue e nomela corretamente		
		Reconhece, mas não faz distinção verbal		
		Não faz distinção		
	Reconhecimento D-E (no outro)	Distingue e nomela corretamente		
		Reconhece, mas não faz distinção verbal		
		Não faz distinção		
Noção do Corpo	Reconhecimento tátil	Identifica os segmentos em que é tocado		
		Não identifica os segmentos em que é tocado		
		Nomela os segmentos em que é tocado		
	Representação do corpo			
	Imitação de gestos			
	Reconhece os segmentos no outro			

Estruturação Espaciotemporal	Reconhece noções básicas de tempo e de espaço	Reconhece corretamente as noções de tempo (ordinalidade, noção de quantidade, cardinalidade, dia, mês ...)		
		Reconhece corretamente as noções de espaço (frente/trás, perto/longe, cima/baixo)		
	Memoriza e reproduz pequenas sequências espaciais	Não realiza		
		Realiza com dificuldade		
		Realiza sem dificuldade		
	Memoriza e reproduz pequenas sequências temporais	Não realiza		
		Realiza com dificuldade		
		Realiza sem dificuldade		
	Aceita os tempos da sessão			
	Coordenação Global de Movimentos	Movimentos coordenados ao nível do membro superior		
		Movimentos coordenados ao nível do membro inferior		
		Movimentos coordenados entre os diferentes membros		
Coordenação dos Movimentos distais	Movimentos Precisos e Controlados			
	Movimentos pouco precisos e controlados			
	Os movimentos não são precisos nem controlados			

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

ANEXO B – Exemplo de um planeamento e registo, caso Je

Identificação			
Nome & Abreviatura: Je		Data: 09/02/2017	Hora: 16h00
Terapeuta Responsável: Lúcia Maças		Momento do processo terapêutico: Intervenção	
Tipo de caso: Estudo de Caso	N.º de Sessões Totais: - Desde o início deste ano letivo: 7	Sessão nº 7 Sessão de: Avaliação Informal - GOC	
Local: Escola EPAV	Espaço Previsto: Ginásio de Judo Espaço Sessão: Ginásio de Judo	Adultos presentes: - Lúcia Maças: PM – dinamizadora da sessão - Joana Jacinto: PM – dinamizadora da sessão	
Início do planeamento: 03/02/2017 Fim do planeamento: 03/02/2017		Notas: Este planeamento é da primeira sessão de intervenção propriamente dita com o Je, no entanto ainda vai ser aplicada a GOC, registada após a sessão. Este planeamento devia ter sido posto em prática na sessão anterior, no entanto o Je teve de sair mais cedo (logo a seguir à conversa inicial) e, portanto, o planeamento mantém-se devido ao interesse que o Je mostrou pelos materiais que já estavam à vista.	

Momento da Sessão & N.º	Nome da Atividade & Descrição da Atividade & Estratégias	Tempo & Materiais	Objetivos Específicos	Relatório (Descrição do Comportamento/ Mudanças da Atividade)
Momento prévio 0	Ir buscar a criança Ir até ao recreio, perguntar se o quarto ano está no recreio e se sim, perguntar pelo Je. Se o Je não estiver no recreio, ir procurá-lo ao refeitório ou onde a auxiliar de educação indicar.	5' -	-	<ul style="list-style-type: none"> - Eu e a Lúcia fomos buscar o Je ao recreio, o Je veio a correr pelo pátio, depois de ter sido chamado várias vezes pela auxiliar de educação. - O Je dirigiu-se a nós e de imediato foi a correr buscar o seu lanche ao andar de cima da escola; esperámos por ele e descemos todos juntos, sendo que o Je foi também nesta parte do percurso a correr. Chegámos à sala e mais uma vez o Je começou a ver e a mexer nos materiais todos que estavam disponíveis. Eu, entretanto, estava a calçar as meias e a Lúcia já estava dentro do ginásio e deu feedback ao Je sobre não mexer nos materiais.
Momento Inicial 1	Conversa Inicial A criança deve chegar à entrada do ginásio, descalçar-se, descer as escadas e escolher um espaço na sala onde possamos conversar um pouco. Se ainda não tiver lanchado, a criança deve lanchar. De seguida, deve relatar vários aspetos relativos ao tempo decorrido desde a última sessão, como por exemplo: eventos marcantes de vida pessoal e académica, o que se	5' Lanche	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer a relação terapêutica. - Adequar os níveis de iniciativa ao contexto. - Desenvolver a atenção seletiva, sustentada e alternada. - Promover a capacidade de expressão de sentimentos e 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrei na sala e comentei que hoje também tinha levado lanche e que hoje lancharia com o Je. A Lúcia, que estava sentada na zona azul, referiu que hoje não tinha levado lanche. - Conversámos sobre o pão da padaria portuguesa, sobre o que aconteceu na última semana e sobre os materiais que depois tínhamos acabado por não utilizar devido ao Je ter ido embora mais cedo que o previsto. - Também conversámos sobre as coisas que o Je faz ao fim de semana, quando está com o pai e quando está com a mãe.

		recorda da última sessão e como se sente naquele dia. Deve ser explicado à criança que hoje ela vai escolher os materiais principais das atividades que quer fazer.		estados emocionais.	
Atividades	2	<p>Escolha dos Materiais A escolha dos jogos deve partir da escolha dos materiais. O Je deve olhar para todos os materiais disponíveis e escolher 3. De seguida, deve escolher qual é o material com o qual quer pensar num jogo para os 3 participarmos. De seguida, tanto a Lúcia como eu escolhemos um dos outros 3 materiais escolhidos pelo Je e decidimos que jogo vamos fazer com o material por nós escolhido. Por fim, devemos decidir qual é a ordem pela qual vamos jogar os 3 jogos.</p>	10' Bolas (picos, azul e amarela) Balões Bastões Cones verdes Lápis e papel Corda Story Cubs Mikado Discos coloridos	<ul style="list-style-type: none"> – Melhorar a capacidade de planeamento e organização. – Adequar os níveis de iniciativa ao contexto. – Desenvolver a atenção seletiva, sustentada e alternada. 	<ul style="list-style-type: none"> – O Je apresentou novamente um comportamento motor agitado e neste momento foram visíveis alguns comportamentos impulsivos (e.g. constante exploração do chão com os braços e cabeça). – O Je iniciou tarefas antes de ter sido dada a instrução, a Lúcia deu-lhe feedback sobre isto. (e.g. numa das atividades o Je começou-a sem saber todas as condicionantes e a sua realização ia contra algumas das condicionantes que iam ser ditas. Após o feedback o Je foi capaz de parar, ouvir o resto da instrução e adequar a sua realização daquela atividade). – O Je escolheu de forma rápida e impulsiva os 3 materiais. Quando foi o momento de cada um escolher o material com que queria pensar numa atividade o Je escolheu impulsivamente a bola antistresse amarela (agarrando-a de imediato, sem procurar saber o que os restantes participantes queriam) e nesta altura a Lúcia devolveu-lhe que também queria a bola amarela e naquele momento teriam de resolver o conflito. A Lúcia começou por dar argumentos, o Je ouviu-os e não os contrapôs, apenas referiu algumas vezes que ele tinha escolhido a bola. Chegaram a um entendimento, por falta de iniciativa do Je e a Lúcia ficou com a bola e o Je ficou com o bastão e eu, na minha vez já não levantei entraves, fiquei com o disco verde. – Cada um pensou e explicou a sua atividade e ficou decidido que começaríamos pela atividade dos discos, depois a do bastão e por último a da bola antistresse.
	3	<p>Atividades escolhidas Cada um deve explicar a atividade que pensou e devemos jogar. Podem ser utilizados os materiais que quisermos a mais. Termina quando todas as atividades forem jogadas.</p>	25' 8' para cada jogo Materiais escolhidos por cada um, da lista anterior	<ul style="list-style-type: none"> – Adequar os níveis de iniciativa ao contexto. – Desenvolver a atenção seletiva, sustentada e alternada. – Promover a consciência de: proprioção, controlo postural e comportamento motor. – Melhorar o equilíbrio estático e dinâmico. 	<ul style="list-style-type: none"> – A primeira atividade consistiu em acertar com a bola no disco verde, estando os dois jogadores à mesma distância, atirando a bola com a mão. Mas tínhamos começado o jogo, o Je perguntou se podia atirar a bola com o pé. Combinámos atirar a bola com a mão até que algum de nós conseguisse acertar 3 vezes e de seguida podíamos experimentar acertar com o pé. Após a experiência percebemos que seria demasiado fácil, tentámos lançar de mais longe, o Je foi até à entrada do ginásio e chegou a tentar lançar a bola de fora do ginásio (inconveniente de não existir porta neste ginásio). Depois de ter sido dado feedback corretivo sobre isso, o Je adequou o seu comportamento. Tentámos lançar os dois a bola da entrada do ginásio, lançamos cerca de 3 vezes, novamente com a mão e terminámos a atividade. – A segunda atividade, foi a pensada e escolhida pelo Je, correu muito bem e foi

			<ul style="list-style-type: none"> – Melhorar a coordenação oculopodal. – Melhorar a coordenação oculomanual. 	<p>original. Consistiu em um participante fechar os olhos para o outro se esconder e a procura ter de ser feita olhando através do bastão tio monóculo. Ao espreitar pelo bastão passaram a existir muitos mais esconderijos à plena vista. O Je escondeu-se de várias formas, deitou-se no chão, foi para cantos da sala, repetiu esconderijos e escondeu-se em movimento.</p> <p>Fazia parte da atividade, quem tinha os olhos fechados rodar sobre o eixo do próprio corpo para se despistar no início do jogo, a primeira vez que o Je foi rodado desequilibrou-se bastante, mas logo de seguida reequilibrou-se e foi capaz de fazer o jogo. O Je conseguiu encontrar os meus esconderijos de forma rápida, tendo em conta a dificuldade dos meus esconderijos.</p> <ul style="list-style-type: none"> – A Lúcia não participou nas duas primeiras atividades porque estava um pouco maldispota, mas esteve presente e filmou a sessão e interagiu connosco. Na segunda atividade eu e o Je fomos alternando os papéis. – A terceira atividade serviu em parte como retorno à calma e foi uma atividade muito interessante. Consistiu em um participante fazer um desenho nas costas do outro e o terceiro participante assistir e depois desenhar o desenho que viu ser feito. O Je fez um primeiro desenho da cara de uma pessoa que só ele conhece, de seguida demos instrução para fazermos desenhos de símbolos e coisas que todos conheçam à partida.
Momento Final 4	<p>Conversa Final</p> <p>A criança deve estar sentada e referir se gostou da sessão, do que é que gostou mais, do que gostou menos.</p>	5' -	– Promover a capacidade de expressão de sentimentos e estados emocionais.	– Acabou por haver pouco tempo para a conversa final, o Je referiu que o jogo que mais gostou foi o dos discos.
Momento Posterior	<p>Ir embora da sessão</p> <p>A criança deve encaminhar-se para a entrada do ginásio, calçar-se, subir as escadas e ir verificar se ainda tem sala de estudo, se não tiver deve ir para o recreio. Este momento pode ser acompanhado pelo terapeuta, total ou parcialmente.</p>	5' -	–	– A Lúcia levou o Je até ao pátio, entretanto reparei que o Je se tinha esquecido da sua lancheira e subi para lha levar. Entretanto entreguei a lanchira ao pai e a Lúcia foi avisar o Je de que a sua lancheira já estava com o pai.
<p>Observações Gerais:</p> <p>- O Je distrai-se muito facilmente com os materiais desde que entra no ginásio e demora bastante tempo até conseguir concentrar novamente a sua atenção no que está a ser solicitado. Aplicar estratégia para primeiro tornar este comportamento consciente (criar/ identificar a necessidade) e de seguida reduzir os estímulos no início da sessão e ir introduzindo-os gradualmente.</p>				

ANEXO C – Relatório de Avaliação Inicial do Je

Relatório de Avaliação Psicomotora

As informações escritas no presente relatório refletem o momento em que a avaliação foi realizada não tendo por isso um carácter definitivo, na medida em que o desenvolvimento é um processo dinâmico e evolutivo.

As informações descritas no presente relatório são estritamente confidenciais, devendo ser respeitados os princípios éticos da confidencialidade.

I. Equipa Técnica

Dra. Lúcia Maçãs, Psicomotricista

Dra. Joana Jacinto, Psicomotricista

II. Motivo da Avaliação

O acompanhamento terapêutico teve origem na sinalização solicitada pela professora titular da turma em janeiro de 2013, onde as principais queixas apontadas foram a postura em sala de aula, a distração, o fazer brincadeiras na sala de aula, o início e abandono das tarefas propostas e o não seguir ordens, enquadradas nas áreas da atenção/concentração, realização e comportamentos em sala.

No seguimento da sinalização foi realizada uma pré-avaliação em psicomotricidade, seguida do início do acompanhamento terapêutico em psicomotricidade e psicologia educacional quinzenalmente e alternadas entre si. O acompanhamento teve início em fevereiro de 2015 e seguiu esta metodologia até ao fim do 3.º ano de escolaridade, altura em que foi finalizado o acompanhamento em psicologia educacional. Quando iniciou o 4.º ano de escolaridade o Je continuou a ser acompanhado em psicomotricidade, com frequência semanal e foi introduzida uma nova terapeuta no acompanhamento terapêutico, estas dinâmicas foram percebidas pelo Je de forma natural. É neste seguimento que é feita a reavaliação que compõe o presente relatório de avaliação.

III. História Clínica

O Je tem 9 anos e está no 4.º ano de escolaridade no Externato. Os pais divorciaram-se quando este estava na pré-primária e atualmente o aluno vive com a mãe durante a semana, exceto às quintas-feiras, dia que está com o pai. Os fins de semana são alternados entre estar com a mãe e estar com o pai. Quando está com a mãe, o agregado familiar é composto pela mãe e pela irmã; quando está com o pai, o agregado familiar é composto pelo pai e pela sua companheira, pela irmã, pelo meio-irmão e pelo filho da companheira do pai.

O Je frequenta o Externato desde os 3 anos e continuou o seu percurso educativo na mesma escola, neste período o Je teve de se adaptar à sua nova estrutura familiar.

Relativamente aos acompanhamentos terapêuticos realizados pela QInesis, o acompanhamento em psicologia educacional teve como objetivo a autorregulação comportamental do Je, com objetivos mais específicos ao nível da atenção, autoestima e autoconceito e foram utilizadas estratégias concretas como a utilização de tabelas de regulação do comportamento e criação de suportes com informação relativa a características do Je. Foi possível verificar que o Je adquiriu uma melhor autorregulação comportamental, durante mais tempo e com estratégias mais eficazes, além de ter tido melhorias visíveis ao nível da autoestima.

O acompanhamento em psicomotricidade teve como objetivos a promoção da resistência à frustração, a promoção da lateralidade, da noção do corpo e da coordenação ao nível dos membros inferiores, o desenvolvimento da sua atenção e memória. No seguimento do trabalho desenvolvido para concretizar estes objetivos foi aplicado um programa de treino de competências cognitivas, e estratégias de consciencialização do corpo em imobilidade e em movimento, como estratégias de intervenção. Ao longo do acompanhamento foram notórios os níveis diferenciados de amplitude de movimento dos membros inferiores, a sua dificuldade em resistir à frustração e a facilidade com que desiste das tarefas. Foi possível perceber melhorias ao nível da coordenação, do equilíbrio, da lateralidade, da atenção e da memória.

Anteriormente ao acompanhamento realizado pela QInesis, o Je já tinha sido acompanhado em Terapia da Fala e avaliado em termos ortopédicos e pediátricos; tendo ainda realizado rastreios auditivos e visuais.

IV. Descrições gerais

O Je foi avaliado em Psicomotricidade num conjunto de 5 sessões semanais entre dezembro de 2016 e janeiro de 2017, com uma duração média de 50 minutos, onde estiveram sempre presentes as duas terapeutas. A avaliação decorreu numa sala e num ginásio, espaços disponibilizados pela escola que o Je frequenta.

O Je apresentou-se disponível e motivado ao longo das sessões de avaliação, manteve e estabeleceu uma relação empática com os adultos e mostrou-se particularmente curioso relativamente aos materiais das atividades. A postura do Je face às tarefas que compõem o protocolo de avaliação foi adequada, apesar de, por vezes, revelar níveis elevados de agitação psicomotora, discurso verbal confuso e dificuldades em não se dispersar relativamente às instruções dadas.

V. Apresentação dos resultados

Seguidamente apresentaremos os resultados obtidos nas Provas de Avaliação formais e informais utilizadas na observação do aluno.

1. Avaliação Comportamental

A avaliação do domínio comportamental foi feita com o questionário ICAFE- C para pais e professores, versão traduzida e adaptada para português da BRIEF (padronizada apenas para a população norte-americana), e complementada com a avaliação informal através da Grelha de Observação do Comportamento.

O Gráfico 1 permite observar os resultados obtidos com a ICAFE- C, através das respostas dadas pela mãe, pelo pai e pela professora do Je. Relativamente ao questionário respondido pela mãe, é possível observar que todas as escalas estão dentro dos valores considerados normais pelo instrumento. No que diz respeito ao questionário respondido pelo pai, é possível observar que as escalas com resultados clinicamente significativos (acima de 65) são a memória de trabalho, o planeamento/ organização, a iniciativa e a mudança. Quanto ao questionário respondido pela professora, também é possível observar resultados clinicamente significativos (acima de 65) são a memória de trabalho, o planeamento/ organização e a iniciativa. Os comportamentos identificados são semelhantes nos vários contextos.

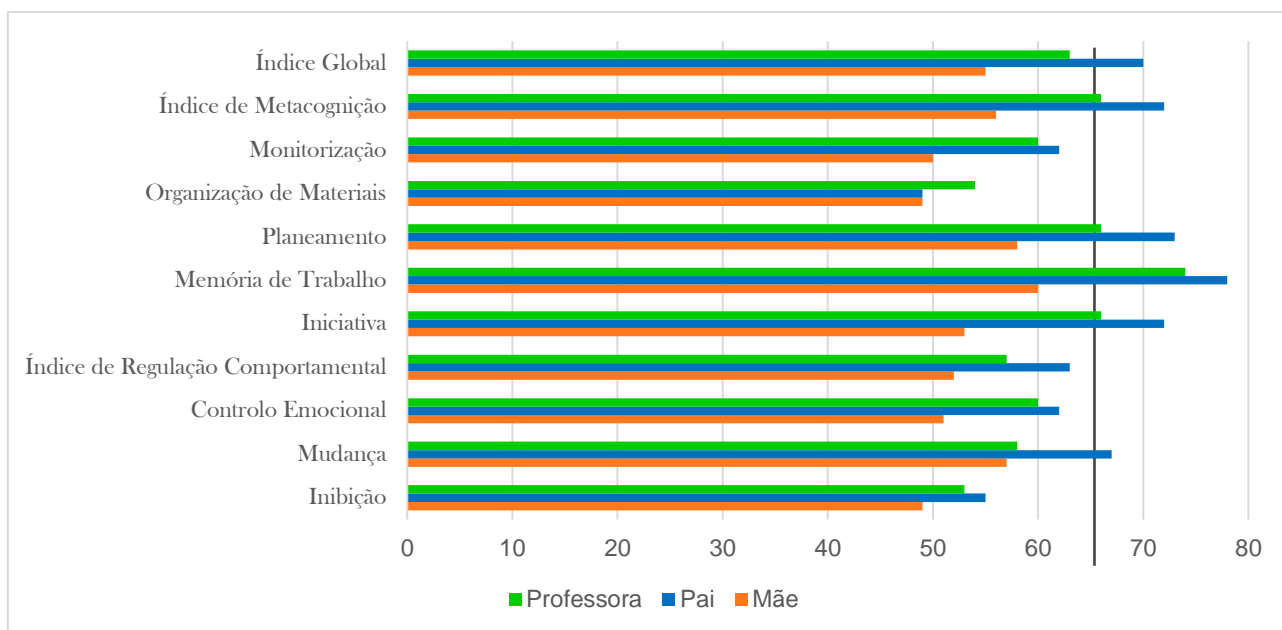


Gráfico 1: Resultados ICAFE- C do Je

Relativamente às informações recolhidas informalmente com a Grelha de Observação Comportamental, destacam-se dificuldades em regular a atitude face à tarefa e exploração do espaço, devido a questões de atenção e impulsividade. No entanto o Je estabeleceu uma relação empática e de cooperação, procurando participar nas tarefas propostas pelas terapeutas.

2. Avaliação Sócio – Emocional

A avaliação das competências Socio-Emocionais do aluno centrou-se na perspetiva que os pais têm sobre vários tipos de comportamentos, neste sentido foi aplicado o questionário Índice de Stresse Parental (ISP), versão reduzida, traduzida e adaptada para a população portuguesa (padronizada apenas para a população norte-americana) que visou recolher dados relativos à perceção dos pais das suas preocupações parentais. Foi ainda aplicado o diagrama ECOMAPA, que visa identificar a rede de suporte social do agregado familiar e as suas ligações mais próximas. Assim, apresentamos em seguida na Tabela 1 os resultados das escalas que o ISP avalia.

É possível perceber que os resultados são semelhantes nas duas perspetivas. Desta avaliação é possível concluir que a única escala com significância clínica é a “Interação Pai-Criança Disfuncional”, destacando-se que as outras duas escalas do instrumento não apresentam significância clínica. Os itens que relacionam a realização da criança face às expectativas dos pais foram os mais assinalados, o que segundo o instrumento pode ser resultado de a mãe/ o pai poderem sentir que a criança não corresponde às expectativas

existentes e que as interações que se estabelecem possivelmente não reforçam a identidade do progenitor enquanto mãe/ pai.

Relativamente à análise do ECOMAPA, é visível que ambos os agregados têm uma rede que confere suporte, estabilidade e apoio em diferentes níveis, tanto em relação a elementos com maior proximidade como em relação a elementos com menos proximidade, constituindo redes completas. Ao nível das relações stressantes e/ou geradoras de conflito, foi possível identificar consistência nas respostas de ambos os pais e perceber que não são significativas dentro de cada agregado familiar. Foi, ainda, perceptível que houve pessoas identificados por ambos os pais, o que transmite existência de figuras de referência transversais a ambos os contextos.

ESCALAS	RESULTADO (%) - MÃE	RESULTADO (%) - PAI	SIGNIFICÂNCIA
“RESULTADO GLOBAL DE STRESS”	60%	60%	Não
“ANGÚSTIA PARENTAL”	12,5%	25%	Não
“INTERAÇÃO PAI-CRIANÇA DISFUNCIONAL”	94%	90%	Sim
“CRIANÇA DIFÍCIL”	55%	50%	Não

Tabela 1: Resultados ISP

De forma geral, a rede de suporte percebida por ambos os pais é considerada uma rede que confere apoio aos dois agregados familiares.

Relativamente à avaliação de competências socioemocionais em contexto de sessão com o Je, as principais dificuldades emocionais identificadas foram ao nível das capacidades de ser assertivo, de resistir à frustração, de resolver problemas, de ser proativo, de ter iniciativa e de ter consciência de si próprio, das suas opções e desejos, que se traduz em dificuldades de autoestima e autoconceito.

3. Avaliação Psicomotora

A avaliação do Perfil Psicomotor foi realizada com base na Bateria Psicomotora de Vítor da Fonseca e posteriormente foi utilizado o sistema de cotação do Draw a Person, um instrumento específico que avalia a imagem e o esquema corporal.

A Bateria Psicomotora permitiu avaliar o perfil psicomotor do Je em sete fatores psicomotores: tonicidade, equilíbrio, lateralização, noção do corpo, estruturação espaço-temporal, praxia global e praxia fina. O quadro 1 expõe o desempenho do Je na realização das tarefas que constituem o instrumento de avaliação supramencionado:

Fatores Psicomotores		4	3	2	1	Apreciação Geral
1ª Unidade	Tonicidade		X			Realização adequada.
	Equilíbrio			X		Realização com dificuldades.
2ª Unidade	Lateralização	X				Realização adequada. Lateralidade ocular esquerda; Lateralidade manual, podal, auditiva e adquirida direita.
	Noção do Corpo		X			Realização adequada.
	Estruturação Espaço-Temporal			X		Realização com dificuldades.
3ª Unidade	Praxia Global			X		Realização com dificuldades.
	Praxia Fina		X			Realização adequada.

Quadro 1: Resultados da Bateria Psicomotora do Je

Em relação aos aspetos gerais, o Je tem uma aparência de constituição corporal ectomorfa, não apresenta desvios posturais visíveis e apresenta algumas dificuldades de controlo respiratório, sobretudo durante a expiração.

Ao nível da tonicidade o Je apresenta-se ligeiramente hipertónico em tarefas e atividades onde o corpo está ativo e atento, apesar de conseguir aceder a estados de passividade e relaxação nos seus membros de forma controlada e adequada. Destaca-se a elevada extensibilidade que o Je tem ao nível dos membros inferiores, sobretudo ao nível do quadrícipete femural.

Em relação ao equilíbrio, foram observadas dificuldades ao nível do equilíbrio estático e nos itens do equilíbrio dinâmico realizados fora do chão.

Quanto à estruturação espaciotemporal, foram observadas dificuldades em relação à organização no espaço, à estruturação dinâmica e à estruturação rítmica. O aluno demonstrou uma boa capacidade e elevados níveis de competência em representar topograficamente uma sala com vários pormenores, como por exemplo, pequenos objetos.

A praxia global é o fator psicomotor que mais deve ser potenciado, principalmente ao nível da coordenação óculo-manual e óculo-podal. Relativamente à dissociação, o Je demonstrou maiores dificuldades na realização de pé e maior facilidade quando sentado.

No que diz respeito à lateralização, o Je preferiu a utilização do lado direito do corpo ao nível auditivo, manual e podal e preferiu a utilização do lado esquerdo no que disse respeito à visão, este facto pode estar associado à graduação ocular. Não foram observadas hesitações nem dificuldades neste fator psicomotor que é o fator mais forte. Atribuiu-se uma lateralidade adquirida direita.

Relativamente à noção do corpo, o Je apresentou um resultado positivo; tendo a sua maior dificuldade sido na capacidade de distinguir o lado direito e o lado esquerdo no corpo do outro. É ainda importante referir que o Je fez um desenho do corpo pouco pormenorizado e muito semelhante a um desenho do corpo que fez nas mesmas condições há dois anos atrás.

Por fim, quanto à praxia fina, o Je teve dificuldades ao nível da dissociação digital sequencial, mas apresentou uma realização controlada e adequada.

Na análise global do perfil psicomotor, o Je tem uma pontuação total de 19, o que se traduz num perfil psicomotor normal – perfil euprático - com um nível de realização completo e adequado na maioria dos fatores psicomotores. Na tabela 2 apresentamos o resumo da avaliação do perfil do Je.

Resumo do Perfil Avaliado	
Áreas Fortes	Áreas A Potenciar
<ul style="list-style-type: none"> - Tonicidade - Saltos a pés juntos - Dominância Lateral - Noção do Corpo - Dissociação sentado <ul style="list-style-type: none"> - Empatia - Motivação 	<ul style="list-style-type: none"> - Equilibração (estática e dinâmica) - Estruturação Espaciotemporal e Rítmica <ul style="list-style-type: none"> - Praxia Global - Memória de Trabalho <ul style="list-style-type: none"> - Atenção - Iniciativa - Regulação Emocional - Autoestima e Autoconceito

Tabela 2: Perfil do Je

Relativamente ao equilíbrio, o Je apresentou muitas dificuldades tanto ao nível estático como

dinâmico. Esta instabilidade gravitacional, associada às dificuldades de coordenação global, influencia a capacidade de organização, parecendo muitas vezes “desajeitado” nas tarefas que implicam estas competências, inclusivamente na marcha e nos lançamentos de bola. Em interação com estes fatores estão algumas dificuldades na representação

simbólica do corpo e de consciencialização corporal, expressas nas dificuldades de planeamento motor e de projeção expressiva da imagem corporal. Tal pode estar associado à forma como o Je percebe os estímulos externos através do seu corpo – a sua integração sensorial e tatiloquinestésica. Exemplos da forma como o Je integra estas informações são o facto de o Je utilizar óculos e a forma como o Je apoia os pés no chão em situações de natureza mais dinâmica (os seus pés são parcialmente apoiados no chão e desenhando um arco).

A coordenação óculo-manual e óculo-podal são ainda imaturas, tendo apenas sucesso em tarefas com distâncias muito reduzidas. A falta de planeamento motor prévio leva a momentos de maior dificuldade em lidar com a frustração.

Dificuldades em perceber as características dos contextos em que está inserido e o seu dinamismo, parecem estar na base de grande parte das respostas motoras e verbalizações desadequadas feitas pelo aluno. Este aspeto não permite que sejam utilizadas estratégias de regulação emocional para ter iniciativas mais adequadas ao momento, o que limita grandemente as suas vivências corporais quer estando imóvel, quer estando em movimento. As dificuldades nestes processos motores de coordenação, organização e realização motora têm igualmente repercussões a nível cognitivo, de planeamento e organização, uma vez que os fatores psicomotores se encontram na base dos processos mais complexos de abstração e aprendizagem.

No seguimento das dificuldades identificadas ao nível da noção do corpo, tornou-se pertinente avaliar o desenho do corpo através de um instrumento específico do esquema e imagem corporal. Foram utilizados os critérios de cotação do Draw a Person referentes ao desenho do próprio.

A aplicação destes critérios revelou que, pela comparação do desenho atual com o desenho da pré-avaliação (janeiro de 2015), a representação gráfica que o Je faz do seu corpo manteve-se. Tal resultado, enquadrado nas outras avaliações do Je, dá a entender dificuldades de imagem e esquema corporal, de autoconceito e autoestima e de consciencialização.

VI. Conclusão

O Je é uma criança com 9 anos que frequenta o 4.º ano de escolaridade no Externato. Do seu desenvolvimento destaca-se ao nível psicomotor o seu padrão de apoio plantar e descoordenação motora.

A presente avaliação encontrou um perfil psicomotor adequado na maioria dos fatores, com um nível de realização completo. Foram encontradas dificuldades nas áreas da equilíbrio (estática e dinâmica), estruturação rítmica, praxia global (coordenação), atenção, iniciativa, excesso de atividade motora e consciencialização corporal.

O perfil sócio-emocional do aluno permite identificar várias dificuldades ao nível da regulação emocional e interação com o outro, associadas ao nível da resistência à frustração, resolução de problemas, autoestima e autoconceito.

Na análise comportamental, verificaram-se semelhanças entre o padrão de comportamento do aluno nos contextos familiar e escolar. Os resultados apontam para uma dificuldade acrescida ao nível do planeamento e organização de tarefas mais complexas e mais longas, que exijam maiores níveis de memória de trabalho, previsão de consequências prévia e estratégias eficazes e adequadas ao contexto de resolução de problemas. O Je apresenta dificuldades em adequar as suas iniciativas ao contexto onde está inserido, o que transparece a necessidade de adquirir estratégias mais eficazes dentro e fora do contexto de sala de aula.

Conclui-se ser fundamental uma abordagem integrada e coerente nos vários contextos de vida do Je.

VII. Proposta de Intervenção

De acordo com os resultados da avaliação realizada, é recomendada Intervenção Psicomotora, seguindo um Plano Terapêutico, a reavaliar dentro de três meses.

Je – 4.º ano

O Plano Terapêutico contempla os seguintes objetivos:

- Promover a consciência corporal;
- Promover um controlo tónico-postural adequado ao equilíbrio em imobilidade e em movimento;
- Promover a estruturação rítmica;
- Desenvolver a coordenação motora e praxia global;

- Desenvolver estratégias eficazes de regulação emocional;
- Treinar a memória de trabalho e a atenção seletiva e alternada;
- Promoção da capacidade de planeamento e organização;
- Desenvolver o autoconceito e autoestima;
- Promover a assertividade adequada à comunicação.

Recomendamos que as sessões se realizem semanalmente, com uma duração média de 45 minutos, até terminar o corrente ano letivo, altura em que a avaliação será realizada novamente.

VIII. Recomendações para intervenção escolar

Propõe-se um conjunto de estratégias que contribuem para o desenvolvimento do Je, numa ótica de trabalho conjunto em todos os contextos, visando a regulação do seu comportamento, adequação das suas emoções e sucesso académico.

- Acordar com o Je uma tarefa/atividade que possa ser feita quando o Je sente necessidade de estar em movimento e que ao mesmo tempo seja produtiva ao nível académico;
- Supervisionar frequentemente o seu trabalho e ajudar a prosseguir nas tarefas;
- Tabela de Recompensas: identificação de um comportamento mais difícil de gerir, transformá-lo positivamente e transmiti-lo ao Je como um objetivo a atingir, decidir uma recompensa razoável, contar o número de vezes que o comportamento positivo acontece e aplicar as recompensas dentro do acordado. Dependendo do comportamento identificado, a gestão do comportamento também pode ser feita nas sessões de psicomotricidade, semanalmente, (ex: comportamento: terminar as tarefas propostas pela professora sem parar, distraíndo-se só no fim de terminar a tarefa);
- Elogiar de forma positiva as atitudes mais assertivas do Je e quando as suas respostas emocionais são adequadas ao contexto;
- Elogiar os momentos em que o Je consegue estar mais concentrado, descrevendo os seus comportamentos corretos;
- Transmitir de forma clara e objetiva o objetivo das tarefas, dando espaço para dispersar dentro das tarefas, apenas quando o objetivo foi cumprido;
- Demonstrar confiança nas suas capacidades e qualidades pessoais e académicas;
- Reforçar de imediato todos os seus comportamentos positivos de calma e concentração, utilizando um diálogo positivo de incentivo e confiança nas suas capacidades de autogestão;
- Estar disponível quando o Je identifica que precisa de ajuda para alguma tarefa e a solicita.

IX. Recomendações para intervenção familiar

Propõe-se um conjunto de estratégias que contribuem para o desenvolvimento do Je, numa ótica de trabalho conjunto em todos os contextos, visando a regulação do seu comportamento, adequação das suas emoções e sucesso académico.

- Realizar jogos com diferentes níveis de participação: no mesmo jogo e ao mesmo tempo existirem jogadores com diferentes tarefas, umas mais motoras, outras mais criativas, outras mais assertivas outras mais passivas;
- Elogiar positivamente as atitudes mais assertivas do Je e quando as suas respostas emocionais são adequadas ao contexto;
- Quando o Je se impõe de forma autoritária e agressiva, explicar-lhe que é importante que ele diga a sua opinião, mas que aquela não é a forma mais indicada, pois assim não conseguirá aquilo que pretende e enquanto o Je não adequar a sua comunicação não permitir que ele tenha aquilo que pretende;
- Acordar com o Je uma recompensa todos os dias que o Je realize os trabalhos de casa de forma autónoma e independente, i.e., o Je ter a iniciativa de pegar nos cadernos e livros, sentar-se e realizar os trabalhos de casa, sem que seja necessário ninguém dizer-lhe que tem de os fazer. Exemplos de recompensas: jogar um jogo que o Je goste, o Je escolher um jogo e parceiros de jogo com quem queira brincar (os parceiros do jogo também têm de querer jogar com ele), ver durante um tempo limitado e acordado previamente televisão ou jogar jogos eletrónicos;
- Procurar fazer uma escuta ativa dos interesses e preocupações do Je (ex: se o Je quiser propor um jogo, ajuda a estruturá-lo, perguntar-lhe como será o jogo, qual o objetivo e as regras, de forma a poder participar no jogo com ele e reunir as condições necessárias para que seja possível realizar o jogo);
- Demonstrar confiança nas suas capacidades e qualidades pessoais e académicas;
- Reforçar de imediato todos os seus comportamentos positivos de calma e concentração, utilizando um diálogo positivo de incentivo e confiança nas suas capacidades de autogestão;
- Quando o Je identifica que precisa de ajuda para alguma tarefa e a solicita, estar disponível para ajudar e orientar o seu pensamento para a divisão do problema em etapas exequíveis com sucesso (ex: se o Je não sabe onde deixou o estojo, perguntar-lhe o que é que lhe falta e o que é que ele precisa de fazer para poder fazer os trabalhos de casa);
- Proporcionar espaços de reflexão num ambiente calmo; sempre que o Je verbalizar conteúdos mais reflexivos, tentar perceber o que é que ele está a pensar (ex: porquê que pensas isso? Como é que achas que poderia ser diferente/melhor?);
- Proporcionar momentos expressivos sobre emoções e situações que considerem relevantes, com várias formas de expressão (exemplos: desenhar, pintar, fazer música, dizer ou escrever palavras, ler, entre outros);
- Sempre que existir alguma questão sobre o Je, relativa à qual os pais não concordam, não deixar que o Je perceba esta divergência de opiniões, sempre que for necessário o Je ter conhecimento da divergência de opiniões dos pais, garantir que o Je percebe os motivos de cada opinião e transmitir-lhe que é normal as pessoas terem opiniões diferentes, porque também são pessoas diferentes.







Lisboa, 31 de março de 2017

ANEXO D – Jogo das Emoções: fichas de registo, guião de aplicação e cartões







Fichas de Registo do Grupo 1

Ficha de Registo da aplicação da avaliação – Grupo 1

Nome: _____ Dia: __/__/__ Altura do dia: antes do almoço / depois do almoço Local: quarto/sala/cozinha/espço exterior/escritório

Emoção	Mímica Corpo	Repre. Gráfica	Palavra Proibida	Cor	Mímica Facial	Desenho	Outra
 Esperançoso							
 Assustado							
 Surpreendido							
 Envergonhado							
 Triste							
 Feliz							

Ficha de Registo da aplicação da avaliação – Grupo 1

 Indeciso							
 Zangado							
 Aliviado							
 Enojado							
 Nervoso							
 Orgulhoso							

Opinião Global sobre a adesão da criança ao jogo das emoções: _____ 0- nenhuma; 1- pouca; 2- alguma; 3- muita; 4- total

Fichas de Registo do Grupo 2





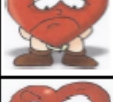

Ficha de Registo da aplicação da avaliação – Grupo 2

Nome: _____




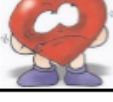
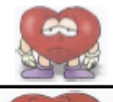

Dia: __/__/__

Altura do dia: antes do almoço / depois do almoço

Local: quarto/sala/cozinha/espço exterior/escritório

Emoção	Mímica Corpo	Repre. Gráfica	Palavra Proibida	Cor	Mímica Facial	Desenho	Outra
 Afrito							
 Confuso							
 Amigo							
 Impaciente							
 Magoado							
 Invejoso							



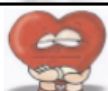

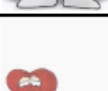

Ficha de Registo da aplicação da avaliação – Grupo 2

 Calmo							
 Amuado							
 Ciumento							
 Culpado							
 Solitário							
 Carinhoso							
Opinião Global sobre a adesão da criança ao jogo das emoções:				0- nenhuma; 1- pouca; 2- alguma; 3- muita; 4- total			




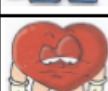
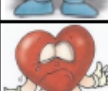

Fichas de Registo do Grupo 3

Ficha de Registo da aplicação da avaliação – Grupo 3

Nome: _____ Dia: __/__/__ Altura do dia: antes do almoço /depois do almoço Local: quarto/sala/cozinha/espeço exterior/escritório

Emoção	Mímica Corpo	Repre. Gráfica	Palavra Proibida	Cor	Mímica Facial	Desenho	Outra
 Chocado							
 Desconfiado							
 Indiferente							
 Otimista							
 Inferiorizado							
 Arrependido							

Ficha de Registo da aplicação da avaliação – Grupo 3

 Desapontado							
 Apaixonado							
 Frustrado							
 Aborrecido							
 Rejeitado							
 Histérico							
Opinião Global sobre a adesão da criança ao jogo das emoções:				0- nenhuma; 1- pouca; 2- alguma; 3- muita; 4- total			

Guião de Aplicação da avaliação

Contextualização

- I. Esta avaliação surge como parte da realização da proposta de um conjunto de atividades sobre um tema específico no contexto de homeschooling, enquadrando-as nas atividades de estágio curricular do mestrado em Reabilitação Psicomotora da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.
- II. Procura-se perceber de forma mais estruturada qual o conhecimento que este grupo específico de crianças tem sobre as emoções, nomeadamente, ao nível da sua identificação, nomeação e expressão.
- III. O grupo de crianças é composto por dois rapazes e quatro raparigas, com idades variáveis entre os 4 e os 7 anos de idade.
- IV. Foram selecionadas 36 emoções com base num livro publicado, intitulado Aventura dos sentimentos e dos pensamentos, diferenciação emocional, cognitiva e comportamental de Paulo Moreira, Coleção Crescer a Brincar da Porto Editora, 2016. Neste protocolo é proposta a utilização de cartões que ilustram várias emoções, também adaptados desta fonte.
- V. Este protocolo pressupõe uma avaliação individual de cada criança realizada pela sua mãe, no contexto de um para um. Todas as crianças devem ser avaliadas na mesma semana, definida previamente.
- VI. A avaliação deve decorrer num espaço bem iluminado, com temperatura amena e isento de estímulos externos, principalmente sonoros e visuais.

Procedimento

- VII. As crianças são informadas em grupo pela estagiária de que todas irão fazer um jogo com as mães, sobre o qual iremos falar em conjunto no playdate seguinte.
- VIII. Durante este período é objetivo que a mãe encontre tempo com cada criança para poder fazer o JOGO DAS EMOÇÕES.
- IX. O JOGO DAS EMOÇÕES consiste em:
 - a. mostrar um cartão ilustrado [conjunto A] à criança, de cada vez;
 - b. a criança identificar e nomear que emoção reconhece no cartão;

- c. a criança deve expressar a emoção que identificou de 3 formas;
- d. cada forma de expressão deve ser registada de acordo com o **ponto X.k.** da metodologia, apresentada em seguida;
- e. sempre que terminar de expressar de 3 formas cada cartão, a criança “ganha” esse cartão;
- f. {OPCIONAL} após “ganhar” cada conjunto de cartões a criança pode fazer um jogo de associação entre os cartões que ganhou e novos cartões só com o nome das emoções escritas [conjunto B] (com as crianças mais novas as mães podem ler por elas, com as mais velhas as mães podem apenas ajudar);
- g. {OPCIONAL} a criança e a mãe podem comparar as associações feitas [conjunto A com o conjunto B] com o conjunto de cartões ilustrado e com o nome escrito no próprio cartão [conjunto C];
- h. {OPCIONAL} podem ser contabilizadas as associações iguais e discutidos os motivos das associações diferentes.

Metodologia

- X. Tendo em conta a idade e características deste grupo de crianças, definiu-se que:
 - a. Os 36 cartões com 36 emoções diferentes foram agrupados em 3 grupos de 12 emoções cada (grupos 1, 2 e 3), previamente pensadas e decididas, numa ótica de progressão de complexidade das emoções;
 - b. O objetivo principal é todas as crianças serem expostas e se possível expressar o primeiro grupo de emoções (grupo 1);
 - c. Sempre que um grupo (1, 2 ou 3) é iniciado, não deve ser interrompido a meio (exceções: pausa para alimentação, higiene ou jogos motivacionais ou de negociação);
 - d. Sempre que a criança não quiser expressar as emoções restantes de um grupo, procurar que a criança apenas veja, identifique e nomeie os restantes cartões desse grupo, sem as expressar;
 - e. O jogo pode ser repartido por vários dias ao longo da semana de aplicação, desde que cada grupo seja aplicado no mesmo momento;

- f. Propõe-se que o momento do JOGO DAS EMOÇÕES seja filmado na íntegra sem que a criança se aperceba (aconselha-se a utilização discreta ou escondida de um computador ou câmara de filmar, à distância);
- g. Existem folhas de registo para auxiliar o registo das respostas de cada criança pela mãe, uma folha por cada grupo de cartões (folhas de registo 1, 2 e 3);
- h. A folha deve ser preenchida com o nome da criança, dia da aplicação do jogo, altura do dia e em que espaço (basta assinalar dentro das opções previstas);
- i. Na tabela da folha de registo deve ser preenchido a emoção nomeada por cada cartão e as formas de expressão que foram propostas (quem propôs, se a criança a recusou ou aceitou e se tentou concretizá-la), contabilizam 3 formas de expressão todas as formas de expressão que foram concretizadas de acordo com a forma de registo;
- j. As 3 formas de expressão que cada criança faz de cada emoção podem ser decididas ou no início do jogo ou o início de cada grupo ou para cada emoção, esta decisão e o envolvimento de cada criança nesta decisão fica ao critério de cada mãe, solicitando-se o seu registo na folha de registo;
- k. As 3 formas de expressão podem ser escolhidas dentro das 6 formas de expressão e respetivo registo previstos (existindo espaço para outras formas):

Forma de Expressão	Forma de Registo
Mímica com o corpo, expressão corporal da emoção nomeada	Fotografia ou vídeo
Representação gráfica da emoção nomeada (pode ser um rabisco, desenho abstrato, desenho concreto, etc)	Folha de papel ou suporte do desenho
Palavra proibida, descrever verbalmente a emoção nomeada inicialmente sem nunca a nomear novamente	Vídeo
Cor associada à emoção nomeada, nomear e pintar uma cor que associe à emoção	Escrever a cor nomeada na Folha de registo e a criança pintar na mesma folha ou numa folha de papel
Mímica facial, expressão facial da emoção nomeada	Fotografia ou vídeo
Desenho da expressão facial associada à emoção nomeada	Folha de papel ou suporte do desenho
Outra, descrever qual	Descrever qual

Obrigada pela vossa colaboração

Cartões das Emoções



ANEXO E – Resultados da “Escala de Avaliação do Estilo de Funcionamento da Família”

	Família Antunes			Família Barbosa			Família Costa		
	Mãe	Pai	≠	Mãe	Pai	≠	Mãe	Pai	≠
Fazemos sacrifícios quando estes trazem benefícios à nossa família	5	4	≈	3	3	=	4	5	≈
Normalmente concordamos sobre a forma como os membros da família se devem comportar ou agir	5	5	=	4	4	=	4	5	≈
Acreditamos ser possível retirar algo de +, mesmo nas piores situações	5	5	=	4	4	=	4	4	=
Orgulhamo-nos mesmo das pequenas realizações dos membros da família	5	5	=	4	3		4	4	=
Partilhamos as preocupações e sentimentos de modo construtivo e útil	4	4	=	3	3	=	3	4	≈
A família mantém-se unida, apesar das dificuldades com que se depara	5	5	=	4	4	=	5	5	=
Normalmente pedimos ajuda de pessoas fora da nossa família, se não conseguimos resolver algo sozinhos	3	4	≈	4	4	=	3	2	≈
Normalmente concordamos acerca das coisas que são verdadeiramente importantes para a nossa família	5	5	=	5	5	=	5	5	=
Estamos sempre dispostos a “levantar a moral” e a ajudar-nos mutuamente	4	4	=	4	3	≈	3	4	≈
Arranjamos coisas que nos afastem das nossas preocupações, quando existe uma situação preocupante que está para além do nosso controlo	3	3	=	2	3	≈	3	3	=
Aconteça o que acontecer na família, tentamos ver “o lado + das coisas”	4	5	≈	5	5	=	4	4	=
Arranjamos tempo para estar juntos apesar das nossas vidas atarefadas	5	5	=	5	5	=	4	4	=
Todos, na nossa família, compreendem as “regras” aceitáveis de agir	4	4	=	3	3	=	5	5	=
Os nossos amigos e parentes estão sempre dispostos a ajudar, cada vez que temos um problema ou crise	4	5	≈	5	5	=	4	3	≈
A nossa família consegue tomar decisões sobre o que fazer, quando temos problemas ou preocupações	5	5	=	5	5	=	4	4	=
Gostamos de passar tempo juntos, mesmo que a fazer tarefas domésticas	5	5	=	5	5	=	5	4	≈
Tentamos esquecer os nossos problemas ou preocupações, por um tempo, quando eles nos parecem inultrapassáveis	3	5	≠	2	3	≈	3	5	≠
Em situações de desacordo ou discussão, os membros da família ouvem “ambos os lados da história”	-	-	-	4	4	=	3	5	≠
Arranjamos tempo para realizar coisas que todos consideramos importantes	5	5	=	4	4	=	4	5	≈
Contamos com o apoio uns dos outros, sempre que algo corre mal	5	5	=	5	5	=	5	5	=
Normalmente conversamos sobre as diferentes formas como lidamos com os problemas e as preocupações	3	4	≈	3	3	=	4	4	=
As nossas relações familiares são mais importantes do que as nossas posses materiais	5	5	=	5	5	=	5	5	=
Tomamos decisões, como por exemplo, mudar de casa ou de emprego, para o bem-estar de todos os membros da família	5	5	=	5	5	=	5	5	=
Podemos contar uns com os outros quando algo inesperado acontece	5	5	=	4	4	=	5	5	=
Tentamos não abusar da boa vontade uns dos outros	5	5	=	4	4	=	4	4	=
Tentamos resolver os nossos problemas, antes de pedirmos ajuda a outros	5	5	=	4	4	=	4	5	≈
Subtotal (26 mínimo e 130 máximo)	108	117	≠	105	105	=	106	113	≠
Moda	5	5		4	4 e 5		4	5	

Legenda: 1- Nada parecido; 2 - Pouco parecido; 3 - Relativamente parecido; 4 - Bastante parecido; 5 - Quase sempre parecido

ANEXO F – Programa da Literacia Emocional e Avaliação

Programa Emoções - Atividade n.º 1

Nome da Atividade: Jogos de Confiança			Materiais Utilizados: Sem material					
Data: 03/05/2017	Local: Jardim Público (família A-SB)	Horário: 17h00	Duração: 20min	Crianças: 6				
1.º jogo – “Pêndulo invertido”: Fazer uma roda, estando próximos uns dos outros um elemento vai para o centro da roda, fecha os olhos, fica direito e com os pés fixos no chão, deixando o resto do corpo ser embalado pelos outros elementos, balançando como um pêndulo invertido.								
2.º jogo – “Leão”: Todos os elementos estão numa roda, pequena, todos os elementos muito próximos juntos e com os braços enlaçados nos elementos ao seu lado. É dita uma espécie de animal diferente a cada elemento, ao seu ouvido e sem que os restantes elementos a oiçam, todos fecham os olhos e seguram-se bem. Cada elemento deve deixar-se cair na vertical (apoiado pelos outros elementos) sempre que a sua espécie de animal for verbalizada. No entanto diz-se a mesma espécie a todos os elementos e ao confiarem uns nos outros todos se seguram na queda, sem que ninguém se magoe e todos são surpreendidos.								
Reflexão sobre o que são emoções, sobre o vivenciado, quanto confiam uns nos outros e que emoções são sentidas ao confiar ou não uns nos outros e quando vemos os resultados no nível de confiança depositado.								
Adesão e sucesso da atividade: A maioria das crianças aderiu e teve sucesso na atividade. Refletimos sobre a rigidez do corpo no primeiro jogo e sobre o quão confortável tinha sido para todos e que emoções nos provocou, a maioria referiu “bem”, e “feliz”. No segundo jogo as emoções referidas foram as mesmas; apesar da nomeação reduzida das emoções, alguns elementos tiveram claramente medo nos dois jogos, outros estavam visivelmente entusiasmados e outros surpreendidos com os resultados dos 2 jogos.								
Parâmetros do Relatório Individual:		Jad	Lili	Ali	Rafa	Seba	Vi	Total/Média/Moda
P1. Quem participou?		x	x	x	x	x	x	6
P2. Como aderiu à atividade?		4	4	4	3a	2	3a	
P3. Tempo da Atividade								
P3.1. Quando aderiu à atividade?		I	I	I	I	I	I	
P3.2. Quando desistiu da atividade?		III	III	III	III	III	III	
P3.3. Percentagem de tempo de adesão		A	A	A	A	A	A	
P4. Literacia Emocional								
P4.1. Emoções Identificadas		C	C	C	B	C	B	MM
P4.2. Espontaneidade e Qualidade da Expressão Emocional		3	1	2	4	3	3	MM
P5. Envolvimento na atividade		4	4	4	4	3	4	MM
Legenda parâmetros do relatório:								
(P2) 1 – não adere; 2 – adere após negociação; 3a ou 3c – adere após motivação de adulto ou criança; 4 – adere espontaneamente; (P3.1) e (P3.2) I – início; II – meio; III – fim; (P3.3) e (P4.1) A – 75% a 100%; B – 50% a 74%; C – 15% a 49%; D – 0% a 24%; (P4.2.) 1– cópia de outro; 2 – concorda com outro; 3 – com dificuldade; 4 – espontânea; (P5) 1 – reduzido ou nenhum; 2 – pouco; 3 – satisfatório; 4 – muito satisfatório								
Observações: O Seba tinha um dedo com talas e tal facto foi tido em consideração para que não fosse magoado no decorrer da atividade. Parte das crianças revelou um excelente nível de descontração tónico, deixando-se cair. Algumas revelaram descontração em demasia, tirando os pés do chão. Todas as crianças passaram pelo papel de pendulo invertido e todas estiveram a dar suporte ao pendulo. Todas as crianças aderiram durante toda a duração deste jogo. Ao 2.º jogo o Seba teve mais dificuldade em aderir, foi encontrado uma alternativa que satisfaz a sua vontade de não participar como o resto das crianças e o meu propósito de ele passar pela experiência. Nomeei-o meu ajudante e instruí-o para que dissesse um animal a 3 dos elementos e expliquei-lhe que iriam ficar suportados pelos colegas e eu diria outro animal aos 3 outros elementos. Foi o responsável por dizer o primeiro animal (que correspondia àquele que tinha dito a 3 dos elementos) e todos caíram no chão.								
Outras notas:								
- Curadora da Infância Responsável: Lúcia								
- Frequência: Semanal								
- Ansiedade para jogarem no tablet								
- Atividade sugerida por mim “gostava que fizessemos um jogo”								
- Sebas queria muito também fazer uma atividade								

Programa Emoções - Atividade n.º 2

Nome da Atividade: Pintura Artística do grupo		Materiais Utilizados: Aguarelas, água, copos, pincéis, UNO versão emojis, papel						
Data: 10/05/2017	Local: Casa família C-I	Horário: 16h30	Duração: 20min	Crianças: 6				
Jogo – Fazer uma pintura em conjunto num único papel e com uma representação da emoção sentida naquele momento por cada criança. A representação pode variar desde um ponto a um desenho, contribuindo para o desenho do grupo.								
Reflexão sobre fazer o desenho em conjunto, o que significam as emoções representadas, se tinham alguma associação ao estado emocional do seu autor naquele momento.								
Adesão e sucesso da atividade: A maioria das crianças aderiu e teve sucesso na atividade. Foi utilizada uma carta do jogo UNO com vários emojis, assim como os cartões do “Jogo das Emoções” para servir de inspiração às crianças que quisessem desenhar um emoji smile. Parte das crianças verbalizaram querer fazer desenhos individuais e essa opção foi disponibilizada a seguir à atividade								
A reflexão sobre a realização conjunta do desenho foi pobre e difícil, ao longo da atividade as crianças apresentaram maior disponibilidade para desenhar de forma individualizada (incluindo papéis individuais). Refletimos sobre as representações realizadas, que emoções eram atribuídas e qual o motivo da sua realização. Refletimos ainda sobre o “Jogo das Emoções” e sobre a Jad não o ter feito. A Jad apresentou inicialmente o motivo de achar o jogo “uma seca”, mas acabou por transparecer que o motivo era o facto de que o jogo se jogava individualmente e a Jad queria ter jogado com a irmã.								
Parâmetros do Relatório Individual:		Jad	Lili	Ali	Rafa	Seba	Vi	Total/Média/Moda
P1. Quem participou?		x	x	x	x	x	x	6
P2. Como aderiu à atividade?		4	4	4	3c	3a	4	
P3. Tempo da Atividade								
P3.1. Quando aderiu à atividade?		I	I	I	I	I	I	
P3.2. Quando desistiu da atividade?		III	III	III	II	II	III	
P3.3. Percentagem de tempo de adesão		A	A	A	B	B	A	
P4. Literacia Emocional								
P4.1. Emoções Identificadas		C	B	C	C	B	C	
P4.2. Espontaneidade e Qualidade da Expressão Emocional		4	3	2	3	4	4	
P5. Envolvimento na atividade		4	4	4	3	3	4	
Legenda parâmetros do relatório:								
(P2) 1 – não adere; 2 – adere após negociação; 3a ou 3c – adere após motivação de adulto ou criança; 4 – adere espontaneamente; (P3.1) e (P3.2) I – início; II – meio; III – fim; (P3.3) e (P4.1) A – 75% a 100%; B – 50% a 74%; C – 15% a 49%; D – 0% a 24%; (P4.2.) 1– cópia de outro; 2 – concorda com outro; 3 – com dificuldade; 4 – espontânea; (P5) 1 – reduzido ou nenhum; 2 – pouco; 3 – satisfatório; 4 – muito satisfatório								
Observações: As crianças demoraram cerca de 5 minutos até que foi possível explicar todo o jogo, interromperam algumas vezes, houve várias conversas paralelas e a Lili estava mais sensível e a precisa de atenção neste dia, apesar da sua reatividade aderiu muito bem à atividade. O Seba teve uma reação reativa num momento em que foi questionada a sua capacidade e conhecimentos, em vez de dar resposta ao desafio procurou uma alternativa que lhe permitiu evitar tomar consciência real dos seus conhecimentos.								
Outras notas:								
- Curadora da Infância Responsável: Lúcia								
- Frequência: Semanal								
- Atividade sugerida por mim de forma mais espontânea com parte das crianças e eu já tinha dito anteriormente que queria propor uma atividade “hmmm querem brincar com água? Lembrei me agora dum jogo com água, querem adivinhar?!?!? Hmmm com água e tiintas!!!!”								

Programa Emoções - Atividade n.º 3

Nome da Atividade: Labirinto da Confiança Malandreco		Materiais Utilizados: Sapatos, bicicleta, garrafas de água, lancheiras, mochilas e lenços						
Data: 17/05/2017	Local: Jardim Público (família C-I)	Horário: 17h15	Duração: 45 min	Crianças: 6				
<p>Jogo – As crianças organizam-se para formar um par e um dos elementos do par é escolhido para vendar os olhos. De seguida as crianças que não têm os olhos vendados distribuem obstáculos pelo espaço desde a partida até à chegada. O par em jogo coloca-se na partida e combina as instruções de frente, direita e esquerda e o resto das crianças são os júris da atividade. O objetivo é a criança com os olhos vendados atingir a meta sem nunca tocar nos obstáculos do caminho. No fim perguntasse às crianças o que é que sentiram de acordo com o papel que desempenharam.</p> <p>Reflexão sobre o que sentiram enquanto estavam com os olhos fechados, a guiar o seu par, a ser júris, ao completar o labirinto e a construir o labirinto. Reflexão novamente sobre o nível de confiança.</p>								
<p>Adesão e sucesso da atividade: Todas as crianças aderiram à atividade e realizaram o labirinto com os olhos vendados com sucesso. A maioria das crianças aderiu e teve sucesso na atividade. A resistência apresentada ao início por parte das crianças foi dissipada com a introdução do papel do juiz da atividade, que acabou por fazer parte das regras do jogo.</p> <p>A reflexão foi realizada no momento em que cada par terminava o seu labirinto, no meio do festejo e a meio da atividade. Houve várias emoções expressadas, mas a variedade de emoções verbalizadas foi reduzida, tal pode ser devido a ter sido feito num curto espaço de tempo e num ambiente pouco estruturado e tranquilo para refletir.</p>								
Parâmetros do Relatório Individual:		Jad	Lili	Ali	Rafa	Seba	Vi	Total/Média/Moda
P1. Quem participou?		x	x	x	x	x	x	6
P2. Como aderiu à atividade?		4	4	4	4	3a	4	
P3. Tempo da Atividade								
P3.1. Quando aderiu à atividade?		I	I	I	I	I	I	
P3.2. Quando desistiu da atividade?		III	III	III	III	III	III	
P3.3. Percentagem de tempo de adesão		A	A	A	A	A	A	
P4. Literacia Emocional								
P4.1. Emoções Identificadas		C	C	C	C	C	C	
P4.2. Espontaneidade e Qualidade da Expressão Emocional		3	3	3	4	3	3	
P5. Envolvimento na atividade		4	4	4	4	4	4	
Legenda parâmetros do relatório:								
<p>(P2) 1 – não adere; 2 – adere após negociação; 3a ou 3c – adere após motivação de adulto ou criança; 4 – adere espontaneamente; (P3.1) e (P3.2) I – início; II – meio; III – fim; (P3.3) e (P4.1) A – 75% a 100%; B – 50% a 74%; C – 15% a 49%; D – 0% a 24%; (P4.2.) 1– cópia de outro; 2 – concorda com outro; 3 – com dificuldade; 4 – espontânea; (P5) 1 – reduzido ou nenhum; 2 – pouco; 3 – satisfatório; 4 – muito satisfatório</p> <p>Observações: A Jad, o Seba, o Rafa e a Ali foram guiados pela Lili, Vi, por mim e pela Lúcia, respetivamente. No fim foram feitos 3 pares ao mesmo tempo para uma competição, os pares foram Rafa + Seba (vendado), Ali + Lili (vendada), Jad + Vi (vendada).</p> <p>Alguns pares foram ajudados (pelas adultas- escreve com sentido!!) ao longo do percurso do labirinto, principalmente os pares guiados por crianças mais novas.</p> <p>Apesar de alguma resistência do Seba em aderir no início, o seu envolvimento no jogo foi muito satisfatório e a estratégia utilizada para motivá-lo foi implementada com sucesso tanto na sua participação como na de outras crianças que em alguns momentos não quiseram envolver-se tanto no jogo (e.g. Rafa).</p> <p>Devido à atividade ter terminado em cima da hora de estarmos de volta a casa não foi realizada uma reflexão mais estruturada no fim da mesma, mas era objetivo ter sido realizada.</p>								
Outras notas:								
- Curadora da Infância Responsável: Lúcia								
- Frequência: Semanal								
- A atividade da história contada por todos tipo a do papel que só se deixa ficar a ver a última palavra, foi feita no dia 15 de março. Neste dia 17/05 só foi feita pelas 3 pequenas.								
- Atividade sugerida por mim no concelho do fogo								

Programa Emoções - Atividade n.º 4

Nome da Atividade: Estátuas em expressão		Materiais Utilizados: Música no telemóvel						
Data: 23/05/2017	Local: Casa família A-SB	Horário: 13h30		Duração: 30min		Crianças: 6		
<p>Jogo – Ao som de uma música as crianças devem imitar as ações de um líder e sempre que a música pára, todos os participantes devem ficar em estátuas a expressar algo combinado previamente. Inicialmente sugerem-se situações do quotidiano para a expressão das estátuas e gradualmente passa-se para emoções.</p> <p>Reflexão no fundo não é feita, nesta atividade a reflexão é induzida pelas emoções pré-estabelecidas que se vão expressar no momento de estátua sem música. A consciência emocional é realizada no sentido inverso ao da reflexão, foi o estímulo externo da atividade.</p>								
<p>Adesão e sucesso da atividade: A maioria das crianças aderiu à atividade e as que aderiram tiveram sucesso na atividade. Expressaram as emoções propostas e propuseram a expressão de algumas emoções.</p>								
Parâmetros do Relatório Individual:		Jad	Lili	Ali	Rafa	Seba	Vi	Total/Média/Moda
P1. Quem participou?		-	x	x	x	x	x	6
P2. Como aderiu à atividade?		4	4	4	4	4	4	
P3. Tempo da Atividade								
P3.1. Quando aderiu à atividade?		I	I	I	I	I	I	
P3.2. Quando desistiu da atividade?		I	III	III	II	II	II	
P3.3. Percentagem de tempo de adesão		D	A	A	B	B	B	
P4. Literacia Emocional								
P4.1. Emoções Identificadas		D	A	A	B	B	B	MM
P4.2. Espontaneidade e Qualidade da Expressão Emocional		-	4	3	4	3	3	MM
P5. Envolvimento na atividade		1	4	4	3	3	3	MM
Legenda parâmetros do relatório:								
<p>(P2) 1 – não adere; 2 – adere após negociação; 3a ou 3c – adere após motivação de adulto ou criança; 4 – adere espontaneamente; (P3.1) e (P3.2) I – início; II – meio; III – fim; (P3.3) e (P4.1) A – 75% a 100%; B – 50% a 74%; C – 15% a 49%; D – 0% a 24%; (P4.2.) 1– cópia de outro; 2 – concorda com outro; 3 – com dificuldade; 4 – espontânea; (P5) 1 – reduzido ou nenhum; 2 – pouco; 3 – satisfatório; 4 – muito satisfatório</p>								
<p>Observações: A Jad desistiu no início do jogo, após ter-se magoado, e não chegou a participar no jogo propriamente dito. Quando o Seba desistiu, o Rafa imitou a sua atitude sem verbalizar se queria ou não continuar no jogo. A Vi quando desistiu verbalizou que estava à espera há algum tempo para ir brincar com um peluche específico e que ia fazê-lo naquele momento, no entanto, momentos antes a Vi tinha-se expressado sobre querer ser a próxima líder, como desistiu acabou por não fazer esse papel.</p>								
Outras notas:								
<p>- Curadora da Infância Responsável: Marta</p> <p>- Frequência: Início da frequência bissemanal.</p>								
<p>- A atividade começou às 13h30, mas só evoluiu para as emoções às 13h50, foi feita até às 14h20. A Jad desistiu às 13h40 e não voltou mais ao jogo. Seba + Rafa + Vi desistiram às 13h55. Das 13h57 às 14h00 lili e ali fizeram um espetáculo e ensinaram ballet. Às 14h05 estavam todos a jogar ao vai blades com situações do dia a dia, expressaram várias emoções mas não foi o jogo propriamente dito., jad já participou, vi não participou. A partir das 14h00 já não conta.</p>								
<p>- Atividade espontânea adaptada para a atividade das emoções.</p>								

Programa Emoções - Atividade n.º 5

Nome da Atividade: Senhores Inspetores - Estímulos Sensoriais		Materiais Utilizados: Caixa de transporte, copos com um cheiro cada, meias a tapar os copos						
Data: 24/05/2017	Local: Casa família A-SB	Horário: 17h15		Duração: 45min		Crianças: 4		
<p>Jogo – Cada criança deve sentir um cheiro mistério de cada vez (os copos com as coisas para cheirar estão tapados por umas meias pretas que não permitem ver o seu conteúdo e por isso o que são os cheiros), atribuir características ao cheiro sentido, verbalizar que emoções sentem ao cheirar cada cheiro e no fim adivinhar o que é cada cheiro.</p> <p>Reflexão sobre as sensações e emoções que cada cheiro transmite, realizada ao longo da atividade e sobre como é que os cheiros influenciam o que sentimos.</p>								
<p>Adesão e sucesso da atividade: Todas as crianças presentes no playdate aderiram à atividade. Foi uma atividade realizada de forma mais estruturada, sentados no chão, em roda, no mesmo sítio e durante bastante tempo; a estas circunstâncias algumas crianças aderiram com maior facilidade que outras e as que tiveram maior dificuldade mantiveram-se perto do grupo andando pelo espaço e a participar na atividade. A reflexão realizada foi mediada pelas adultas ?! e em termos emocionais foi reduzida, no entanto a associação a características e a tentativa de adivinhar o conteúdo dos copos foi bastante rica e variada. Portanto, a atividade foi bem sucedida em termos do envolvimento das crianças na atividade, no entanto o nível de exploração da literacia emocional foi menos satisfatório.</p>								
Parâmetros do Relatório Individual:		Jad	Lili	Ali	Rafa	Seba	Vi	Total/Média/Moda
P1. Quem participou?		x	x	-	x	-	x	4
P2. Como aderiu à atividade?		4	4	-	4	-	4	
P3. Tempo da Atividade								
P3.1. Quando aderiu à atividade?		I	I	-	I	-	I	
P3.2. Quando desistiu da atividade?		III	III	-	III	-	III	
P3.3. Percentagem de tempo de adesão		A	A	-	B	-	A	
P4. Literacia Emocional								
P4.1. Emoções Identificadas		D	D	-	B	-	C	MM
P4.2. Espontaneidade e Qualidade da Expressão Emocional		3	1	-	4	-	3	MM
P5. Envolvimento na atividade		4	4	-	3	-	4	MM
<p>Legenda parâmetros do relatório:</p> <p>(P2) 1 – não adere; 2 – adere após negociação; 3a ou 3c – adere após motivação de adulto ou criança; 4 – adere espontaneamente; (P3.1) e (P3.2) I – início; II – meio; III – fim; (P3.3) e (P4.1) A – 75% a 100%; B – 50% a 74%; C – 15% a 49%; D – 0% a 24%; (P4.2.) 1 – cópia de outro; 2 – concorda com outro; 3 – com dificuldade; 4 – espontânea; (P5) 1 – reduzido ou nenhum; 2 – pouco; 3 – satisfatório; 4 – muito satisfatório</p>								
<p>Observações: A dinâmica do grupo com estes 4 elementos foi diferente, estiveram mais disponíveis para uma dinâmica com envolvimento de menos movimentos globais e maiores níveis de concentração. Rafa levantou-se e pediu licença para se afastar após 20 minutos de a atividade ter começado a ser feita e foi organizar peças de lego enquanto a atividade não estava a ser diretamente com ele, quando foi a sua vez o Rafa mostrou-se disponível e o com mesmo nível de adesão. O Rafa não voltou a sentar-se, mantendo o padrão descrito de adesão e participação no jogo até ao início da reflexão final.</p> <p>Lili demonstrou necessidade de atenção individualizada várias vezes ao longo da atividade (cerca de cinco).</p> <p>A Vi mostrou-se empenhada e fez várias associações a experiências e cheiros sentidos anteriormente, a maioria das associações foram sobre experiências vividas durante as férias (referido pela Vi).</p> <p>A Jad verbalizou associações muito improváveis entre elementos de vestuário, alimentação, bijuteria, entre outros.</p>								
<p>Outras notas:</p> <p>- Curadora da Infância Responsável: Lúcia</p> <p>- Frequência: Bissemanal</p> <p>- Filmagem repartida em 3 vídeos, sem continuidade assegurada</p> <p>- Atividade explicada por mim e feita por todos “dentro” do conelho do fogo.</p>								

Programa Emoções - Atividade n.º 6

Nome da Atividade: O que seria se eu fosse...?		Materiais Utilizados: Sem material						
Data: 30/05/2017	Local: Jardim Público (família A-SB)	Horário: 12h35		Duração: 25min		Crianças: 6		
<p>Jogo – Cada criança deve pensar no que seria de fosse algo pertencente a uma categoria, previamente escolhida. Não deve verbalizar o que seria até que cada criança expresse com o seu corpo o que seria e que as restantes crianças tentem adivinhar, só depois de todas as sugestões é que deve ser revelada o que seria o que a criança revelou. As categorias podem variar entre animais, planetas, emoções, cores, profissões, entre outros.</p> <p>Reflexão sobre o porquê da escolha de cada um em cada categoria, a forma como se expressam e perceber as diferenças de interpretação sobre uma mesma expressão (entre todas as crianças que observam).</p>								
<p>Adesão e sucesso da atividade: A maioria das crianças aderiu e teve sucesso na atividade realizada. Refletimos sobre como expressamos as coisas que não gostamos e as que gostamos. Também percebemos como é mais fácil adivinhar quando as pessoas se conhecem bem e sabem de antemão alguns gostos e coisas de que as outras pessoas gostam menos. Apesar do sucesso a atividade podia ter sido mais explorada e ter sido melhor sucedida, no entanto a disponibilidade do grupo diminui com alguns dos contributos de alguns dos elementos.</p>								
Parâmetros do Relatório Individual:		Jad	Lili	Ali	Rafa	Seba	Vi	Total/Média/Moda
P1. Quem participou?		x	x	x	x	x	x	6
P2. Como aderiu à atividade?		4	4	4	4	2	4	
P3. Tempo da Atividade								
P3.1. Quando aderiu à atividade?		I	I	I	I	I	I	
P3.2. Quando desistiu da atividade?		III	III	III	III	III	III	
P3.3. Percentagem de tempo de adesão		A	A	A	A	B	A	
P4. Literacia Emocional								
P4.1. Emoções Identificadas		B	B	B	B	B	B	
P4.2. Espontaneidade e Qualidade da Expressão Emocional		3	3	3	3	3	3	
P5. Envolvimento na atividade		4	3	3	4	3	3	
<p>Legenda parâmetros do relatório:</p> <p>(P2) 1 – não adere; 2 – adere após negociação; 3a ou 3c – adere após motivação de adulto ou criança; 4 – adere espontaneamente; (P3.1) e (P3.2) I – início; II – meio; III – fim; (P3.3) e (P4.1) A – 75% a 100%; B – 50% a 74%; C – 15% a 49%; D – 0% a 24%; (P4.2.) 1– cópia de outro; 2 – concorda com outro; 3 – com dificuldade; 4 – espontânea; (P5) 1 – reduzido ou nenhum; 2 – pouco; 3 – satisfatório; 4 – muito satisfatório</p>								
<p>Observações: O Seba aderiu com dificuldade à atividade, foi necessário ser chamado à atenção sobre respeitar o outro e que o respeito também passa por ouvir o outro, foi reforçado que não seria obrigado a participar, mas que devia ouvir a explicação do jogo com atenção como os restantes elementos. Pessoalmente fiquei um pouco apreensiva com este desafio e creio que afetou a condução que fiz da atividade, principalmente a partir da terceira ronda.</p> <p>Nesta atividade a nomeação de emoções acabou por ser pouco promovida.</p>								
<p>Outras notas:</p> <p>- Curadora da Infância Responsável: Marta</p> <p>- Frequência: Bissemanal</p> <p>- Atividade sugerida por mim “gostava que fizéssemos um jogo”</p>								

Programa Emoções - Atividade n.º 7

Nome da Atividade: Salto ao eixo		Materiais Utilizados: Sem material							
Data: 31/05/2017	Local: Jardim Público		Horário: 14h10		Duração: 10min		Crianças: 6		
<p>Jogo – Cada criança salta por cima de uma pessoa que está encolhida como uma rocha (pode estar em várias alturas) na forma do jogo chamado “salto ao eixo”, antes de saltar é perguntado a cada criança como se sente e depois de saltar é perguntado novamente.</p> <p>Reflexão sobre como cada um se sente antes e depois de fazer um desafio, na situação vivida e no seu quotidiano.</p> <p>Adesão e sucesso da atividade: Todos aderiram ao estar e participar da atividade apesar de nem todos terem saltado ao eixo e de nem todos terem refletido sobre as suas emoções. Foi uma atividade que aconteceu em pouco tempo e num jardim público com vários estímulos, onde decorreu todo o playdate, tal pode ter influenciado a adesão e participação de alguns dos elementos do grupo.</p>									
Parâmetros do Relatório Individual:			Jad	Lili	Ali	Rafa	Seba	Vi	Total/Média/Moda
P1. Quem participou?			-	x	x	x	x	x	5
P2. Como aderiu à atividade?			-	4	3a	4	4	3a	
P3. Tempo da Atividade									
P3.1. Quando aderiu à atividade?			-	I	III	I	I	I	
P3.2. Quando desistiu da atividade?			-	III	III	III	III	III	
P3.3. Percentagem de tempo de adesão			-	A	D	B	B	A	
P4. Literacia Emocional									
P4.1. Emoções Identificadas			-	D	D	A	C	B	
P4.2. Espontaneidade e Qualidade da Expressão Emocional			-	4	2	3	3	4	
P5. Envolvimento na atividade			1	4	2	4	4	4	
<p>Legenda parâmetros do relatório:</p> <p>(P2) 1 – não adere; 2 – adere após negociação; 3a ou 3c – adere após motivação de adulto ou criança; 4 – adere espontaneamente; (P3.1) e (P3.2) I – início; II – meio; III – fim; (P3.3) e (P4.1) A – 75% a 100%; B – 50% a 74%; C – 15% a 49%; D – 0% a 24%; (P4.2.) 1– cópia de outro; 2 – concorda com outro; 3 – com dificuldade; 4 – espontânea;</p> <p>(P5) 1 – reduzido ou nenhum; 2 – pouco; 3 – satisfatório; 4 – muito satisfatório</p> <p>Observações: O estarmos num jardim público tão grande pode ter influenciado a adesão e participação do grupo na atividade, sendo uma atividade que envolvia vivenciar um desafio, alguns elementos pareceram sentir-se pouco à vontade para se exporem. Foi uma atividade com bastante movimento, mas que também requeria bastante tempo de espera.</p> <p>O Rafa foi o primeiro a desistir de participar na atividade. A Lili apesar de participado teve dificuldade em realizar o salto, o que a deixou desconfortável para tentar realizar outra vez o salto, referiu que voltaria a fazer depois de a Ali experimentar e como a Ali não o quis fazer a Lili acabou por não experimentar segunda vez.</p>									
<p>Outras notas:</p> <p>- Curadora da Infância Responsável: Lúcia</p> <p>- Frequência: Bissemanal</p> <p>- Atividade sugerida por mim “conhecem o jogo do eixo? Então é assim...”</p>									

Programa Emoções - Atividade n.º 8

Nome da Atividade: Rei Manda		Materiais Utilizados: coroa de rainha							
Data: 06/06/2017	Local: Jardim Público (família C-I)		Horário: 14h20		Duração: 10min		Crianças: 6		
<p>Jogo – Um dos elementos do grupo usa uma coroa para simbolizar que é o Rei e em frente ao resto dos elementos deve dizer “O rei manda fazer...” e escolhe e verbaliza alguma ação ou mímica para ser realizada. Após algumas realizações o que o rei manda fazer deve ter emoções associadas, à escolha do rei.</p> <p>Reflexão sobre como cada elemento se sente no papel de rei e no papel do povo, se as emoções que foram atribuídas às ações correspondem ao que sentimos ao fazê-las e como é atribuir emoções a ações.</p> <p>Adesão e sucesso da atividade: Aderiram as três crianças mais novas das seis. Foi a atividade com menos sucesso do programa, tal pode ter sido devido ao contexto e hora do dia em que a atividade foi realizada (neste dia tínhamos ido à praia de manhã e ao parque à tarde). Houve nomeação de emoções apenas por uma criança, quando as restantes já tinham desistido da atividade.</p>									
Parâmetros do Relatório Individual:			Jad	Lili	Ali	Rafa	Seba	Vi	Total/Média/Moda
P1. Quem participou?			x	x	x	-	-	-	3
P2. Como aderiu à atividade?			4	4	4	-	-	-	
P3. Tempo da Atividade									
P3.1. Quando aderiu à atividade?			I	I	I	-	-	-	
P3.2. Quando desistiu da atividade?			II	III	II	-	-	-	
P3.3. Percentagem de tempo de adesão			B	A	B	-	-	-	
P4. Literacia Emocional									
P4.1. Emoções Identificadas			D	B	D	-	-	-	
P4.2. Espontaneidade e Qualidade da Expressão Emocional			-	4	-	-	-	-	
P5. Envolvimento na atividade			3	3	3	-	-	-	
<p>Legenda parâmetros do relatório:</p> <p>(P2) 1 – não adere; 2 – adere após negociação; 3a ou 3c – adere após motivação de adulto ou criança; 4 – adere espontaneamente; (P3.1) e (P3.2) I – início; II – meio; III – fim; (P3.3) e (P4.1) A – 75% a 100%; B – 50% a 74%; C – 15% a 49%; D – 0% a 24%; (P4.2.) 1– cópia de outro; 2 – concorda com outro; 3 – com dificuldade; 4 – espontânea; (P5) 1 – reduzido ou nenhum; 2 – pouco; 3 – satisfatório; 4 – muito satisfatório</p> <p>Observações: As três crianças mais velhas não quiseram participar na atividade, íamos estar pouco tempo no parque e neste dia fomos ao parque com pouco tempo disponível para lá estar, já tínhamos ido à praia de manhã.</p> <p>A Jad e a Ali envolveram-se desde o início na atividade, mas desistiram ao fim de 5 minutos, a Lili manteve-se na atividade até ser o rei, após tê-lo conseguido também desistiu.</p> <p>Creio ter sido a atividade que correu pior no programa, apesar da sua potencialidade em termos de satisfação dos objetivos da intervenção. Tal pode ter sido devido à gestão que foi feita das atividades do dia e de quando propor esta atividade.</p>									
<p>Outras notas:</p> <p>- Curadora da Infância Responsável: Marta</p> <p>- Frequência: Bissemanal</p> <p>- Ansiedade para jogarem toca e foge;</p> <p>- Correu mal</p> <p>- Atividade sugerida por mim “quem quer saber para que trouxe esta coroa?!”</p>									

Programa Emoções - Atividade n.º 9

Nome da Atividade: Almofadas smile	Materiais Utilizados: Almofadas e peças smile
------------------------------------	---

Data: 07/06/2017	Local: Casa família C-I	Horário: 13h20	Duração: 45min	Crianças: 6			
Jogo – Um elemento pega numa almofada e constrói uma cara com uma expressão, de seguida mostra aos restantes elementos e todos representam com o seu corpo o que acham que o smile representa, depois de representarem todos dizem que palavra/emoção associam ao smile e à sua representação corporal. De seguida quem construiu o smile revela qual era a emoção construiu.							
Reflexão sobre a concordância entre o que interpreta a pessoa que constrói o smile e as pessoas que apenas o vêem interpretam, sobre se existem diferenças entre as interpretações de quem só vê o smile e na forma como o expressam, e ao longo da atividade sobre detalhes da expressão construída nos smiles e as verbalizações e expressões dos participantes.							
Adesão e sucesso da atividade: Todos aderiram à atividade com motivação visível. O Seba foi o único que desistiu. Refletimos sobre várias utilidades que os objetos têm além das pré-concebidas e óbvias, sobre ter atenção às expressões faciais dos outros para conseguirmos comunicar melhor e ajudar quando necessário, sobre a diversão proporcionada pelo jogo, mas que implicou muito tempo de atenção e que tal foi difícil. Houve uma grande variedade de emoções expressadas e nomeadas. Bem sucedida!							
Parâmetros do Relatório Individual:	Jad	Lili	Ali	Rafa	Seba	Vi	Total/Média/Moda
P1. Quem participou?	x	x	x	x	x	x	6
P2. Como aderiu à atividade?	4	4	4	4	4	4	
P3. Tempo da Atividade							
P3.1. Quando aderiu à atividade?	I	I	I	I	I	I	
P3.2. Quando desistiu da atividade?	III	III	III	III	II	III	
P3.3. Percentagem de tempo de adesão	A	A	A	A	B	A	
P4. Literacia Emocional							
P4.1. Emoções Identificadas	B	B	B	A	C	A	
P4.2. Espontaneidade e Qualidade da Expressão Emocional	3	3	3	4	4	4	
P5. Envolvimento na atividade	4	4	4	4	3	4	
Legenda parâmetros do relatório:							
(P2) 1 – não adere; 2 – adere após negociação; 3a ou 3c – adere após motivação de adulto ou criança; 4 – adere espontaneamente; (P3.1) e (P3.2) I – início; II – meio; III – fim; (P3.3) e (P4.1) A – 75% a 100%; B – 50% a 74%; C – 15% a 49%; D – 0% a 24%; (P4.2.) 1– cópia de outro; 2 – concorda com outro; 3 – com dificuldade; 4 – espontânea; (P5) 1 – reduzido ou nenhum; 2 – pouco; 3 – satisfatório; 4 – muito satisfatório							
Observações: O Seba deixou de aderir à atividade passadas 2 rondas de ter terminado a sua vez de construir o smile (B perto dos 50%). Depois de ter desistido foi fazendo barulhos paralelos e no fim, na reflexão, voltou a juntar-se a nós fisicamente, mas sem participar. Os dois primeiros elementos a construir o smile foram escolhidos por “moranguinho morangão” e o Seba assim que terminou a sua vez de construir o smile decidiu que queria que fosse a Vi a seguir, mas teve o limite imposto, de que a escolha era por “moranguinho morangão” e não por escolha do elemento que construiu por último a emoção. O Rafa fez um “robot”, que não era uma emoção, depois foi questionado e acabou por concluir que afinal era uma emoção o que ele tinha representado e acabou por ser uma emoção muito “rica” (era alguém muito rico, que queria guardar tudo para ele e que era egoísta e ganancioso e queria guardar tudo para si próprio). A Vi, o Seba e o Rafa revelaram maior qualidade e nomeação espontânea de emoções. O Rafa, a Ali, a Vi referiram ter gostado muito do jogo e terem-se divertido muito. A Jad e o Seba não quiseram dar a sua opinião.							
Outras notas: - Curadora da Infância Responsável: Lúcia - Frequência: Bissemanal - Pus aos 10 min de jogo a regra de não repetir emoções. - Atividade sugerida por mim em conselho do fogo apresentada como “também tenho uma ideia do que fazer com estas almofadas”							

Programa Emoções - Atividade n.º 10

Nome da Atividade: Quem é quem?		Materiais Utilizados: cartas dos jogos das emoções, fita cola							
Data: 13/06/2017	Local: Casa família C-I		Horário: 13h10		Duração: 25min		Crianças: 6		
<p>Jogo – Cada elemento escolhe um cartão e guarda-o para si, sem mostrar a ninguém, põe fita cola no verso do cartão. De seguida escolhe as costas de outro elemento para o colar, sem que esse elemento veja o cartão. Depois de todos os elementos participantes terem um cartão colado nas costas começam a andar pelo espaço e sempre que pelo menos dois elementos se encontram devem fazer perguntas um ao outro sobre o cartão das suas costas para tentarem perceber qual é a emoção do cartão que têm nas costas. Depois de fazerem as perguntas suficientes para acharem que já sabem qual é a emoção continuam a responder às perguntas dos outros elementos e quando todos já tiverem uma ideia do que é o seu cartão, sentam-se para comprovar.</p> <p>Reflexão sobre como as perguntas e respostas dos outros ajudam a descobrir uma emoção, sobre como as opiniões de diferentes pessoas podem ser diferentes, sobre várias emoções.</p>									
Adesão e sucesso da atividade: As crianças que aderiram à atividade tiveram sucesso. Refletimos sobre a emoção dum cartão em específico e sobre em que situações da vida de cada já sentiram essa emoção, sobre como as diferentes emoções foram entendidas por elementos diferentes.									
Parâmetros do Relatório Individual:			Jad	Lili	Ali	Rafa	Seba	Vi	Total/Média/Moda
P1. Quem participou?			x	x	x	-	-	x	4
P2. Como aderiu à atividade?			3a	4	3a	-	-	4	
P3. Tempo da Atividade									
P3.1. Quando aderiu à atividade?			II	I	III	-	-	I	
P3.2. Quando desistiu da atividade?			III	III	III	-	-	III	
P3.3. Percentagem de tempo de adesão			B	A	D	-	-	A	
P4. Literacia Emocional									
P4.1. Emoções Identificadas			B	B	D	-	-	B	
P4.2. Espontaneidade e Qualidade da Expressão Emocional			3	3	-	-	-	3	
P5. Envolvimento na atividade			3	4	1	-	-	4	
Legenda parâmetros do relatório:									
(P2) 1 – não adere; 2 – adere após negociação; 3a ou 3c – adere após motivação de adulto ou criança; 4 – adere espontaneamente; (P3.1) e (P3.2) I – início; II – meio; III – fim; (P3.3) e (P4.1) A – 75% a 100%; B – 50% a 74%; C – 15% a 49%; D – 0% a 24%; (P4.2.) 1 – cópia de outro; 2 – concorda com outro; 3 – com dificuldade; 4 – espontânea; (P5) 1 – reduzido ou nenhum; 2 – pouco; 3 – satisfatório; 4 – muito satisfatório									
Observações: O Seba não participou nem na atividade nem no conselho do fogo; o Rafa participou no conselho do fogo, mas não na atividade; e a Ali esteve refugiada no seu espaço sem querer participar em nada do que foi proposto, apenas participou na parte da reflexão.									
A Jad participou após bastante motivação e ter visto parte do jogo a decorrer. A Vi e a Lili apresentaram-se disponíveis e motivadas para participar.									
A Vi trouxe um tema para discussão na parte da reflexão sobre sentir ciúmes da Cla, após termos falado sobre alguns dos cartões das emoções que estavam à vista, revelou estar confortável para explicar e descrever o que a fazia ter ciúmes e o tema foi alargado a todos os elementos que participavam da reflexão.									
Outras notas:									
- Curadora da Infância Responsável: Marta									
- Frequência: Bissemanal									
- Atividade sugerida por mim, foram dadas duas opções, mas acabou por se fazer a segunda à medida que foi explicada.									

Programa Emoções - Atividade n.º 11

Nome da Atividade: Se fosse para uma floresta levaria...		Materiais Utilizados: Sem material							
Data: 14/06/2017	Local: Casa família A-SB		Horário: 17h20		Duração: 30min		Crianças: 6		
Jogo – Cada criança deve pensar em 5 coisas que levaria consigo caso fosse passar um ano inteiro sozinha na floresta. De seguida deve pensar objetivamente ou deve ser questionada sobre a adequação das suas escolhas à situação proposta.									
Reflexão sobre como se sentiriam a viver um ano sozinhos na floresta, que soluções podiam encontrar para que se sentissem menos sozinhos, antes de irem para a floresta e depois de já lá estarem.									
Adesão e sucesso da atividade: Todas as crianças aderiram e tiveram sucesso na atividade. As crianças que aderiram à reflexão sobre as emoções refletiram ativamente sobre soluções para lidar melhor com as emoções sentidas na situação proposta.									
Parâmetros do Relatório Individual:			Jad	Lili	Ali	Rafa	Seba	Vi	Total/Média/Moda
P1. Quem participou?			x	x	x	x	x	x	6
P2. Como aderiu à atividade?			4	4	4	4	4	4	
P3. Tempo da Atividade									
P3.1. Quando aderiu à atividade?			I	I	I	I	I	I	
P3.2. Quando desistiu da atividade?			III	III	III	III	III	III	
P3.3. Percentagem de tempo de adesão			A	A	A	A	A	A	
P4. Literacia Emocional									
P4.1. Emoções Identificadas			C	C	C	A	B	A	
P4.2. Espontaneidade e Qualidade da Expressão Emocional			3	3	3	4	3	4	
P5. Envolvimento na atividade			4	4	4	4	4	4	
Legenda parâmetros do relatório: (P2) 1 – não adere; 2 – adere após negociação; 3a ou 3c – adere após motivação de adulto ou criança; 4 – adere espontaneamente; (P3.1) e (P3.2) I – início; II – meio; III – fim; (P3.3) e (P4.1) A – 75% a 100%; B – 50% a 74%; C – 15% a 49%; D – 0% a 24%; (P4.2.) 1– cópia de outro; 2 – concorda com outro; 3 – com dificuldade; 4 – espontânea; (P5) 1 – reduzido ou nenhum; 2 – pouco; 3 – satisfatório; 4 – muito satisfatório									
Observações: Esta atividade foi introduzida no seguimento de outra que já estava a decorrer há uma horas, onde todos estavam a participar, dando vida a personagens dum teatro. Esta atividade do programa foi realizada continuando a desempenhar os papéis do teatro. Já durante o teatro foram expressadas e nomeadas várias emoções, e as mesmas foram tidas em conta, pois para as crianças foi realizada uma única atividade. POSSO DIZER MAIS COISAS, MAS ACHO QUE É SUFICIENTE, CERTO?									
Outras notas: - Curadora da Infância Responsável: Lúcia - Frequência: Bissemanal - Atividade sugerida por mim a meio de outra atividade “rei o que é que levaria consigo se fosse viver um ano inteiro sozinho numa floresta?”									

Programa Emoções - Atividade n.º 12

Nome da Atividade: Pizzas Emocionais		Materiais Utilizados: Massa de pizza, ingredientes, rolo da massa						
Data: 20/06/2017	Local: Casa família C-I	Horário: 12h00	Duração: 30 + 5min	Crianças: 6				
<p>Jogo – Cada criança deve esticar uma porção de masse de pizza e prepará-la para pôr os ingredientes (polvilhar com farinha, usar o rolo da massa para espalmar a massa, pôr papel vegetal por baixo da massa espalmada). De seguida, cada criança deve pensar em como se sente e utilizar os ingredientes disponíveis (queijo mozarella pequeno, tomate cherry, folhas de rúcula, courgette em espiral, rodelas de courgette, molho de tomate, rodelas de azeitonas) para expressar na massa da pizza essa emoção.</p> <p>Reflexão sobre como se sentem no momento da realização da pizza, sobre como foi fazer a pizza, sobre como se sentem ao comê-la e sobre as pizzas dos outros elementos.</p>								
<p>Adesão e sucesso da atividade: Todas as crianças aderiram e tiveram sucesso na atividade. A maioria das crianças teve sucesso na reflexão e verbalização provocadas pela atividade. Foi uma atividade que exigiu bastante tempo de concentração e interação, apesar de o tempo de reflexão ter sido mais reduzido e individualizado sobre a pizza de cada elemento. Foi uma atividade realizada em dois momentos, o primeiro foi construir a pizza e o segundo foi comê-la.</p>								
Parâmetros do Relatório Individual:		Jad	Lili	Ali	Rafa	Seba	Vi	Total/Média/Moda
P1. Quem participou?		x	x	x	x	x	x	6
P2. Como aderiu à atividade?		4	4	4	4	4	4	
P3. Tempo da Atividade								
P3.1. Quando aderiu à atividade?		I	I	I	I	I	I	
P3.2. Quando desistiu da atividade?		III	III	III	III	III	III	
P3.3. Percentagem de tempo de adesão		A	A	A	A	A	A	
P4. Literacia Emocional								
P4.1. Emoções Identificadas		A	A	A	A	A	A	
P4.2. Espontaneidade e Qualidade da Expressão Emocional		3	4	3	3	3	4	
P5. Envolvimento na atividade		4	4	4	4	4	4	
<p>Legenda parâmetros do relatório:</p> <p>(P2) 1 – não adere; 2 – adere após negociação; 3a ou 3c – adere após motivação de adulto ou criança; 4 – adere espontaneamente; (P3.1) e (P3.2) I – início; II – meio; III – fim; (P3.3) e (P4.1) A – 75% a 100%; B – 50% a 74%; C – 15% a 49%; D – 0% a 24%; (P4.2.) 1– cópia de outro; 2 – concorda com outro; 3 – com dificuldade; 4 – espontânea; (P5) 1 – reduzido ou nenhum; 2 – pouco; 3 – satisfatório; 4 – muito satisfatório</p>								
<p>Observações: Nem todas as crianças terminaram a atividade ao mesmo tempo, tal deveu-se às logísticas inerentes ao tipo de atividade que foi realizado e ao ritmo e envolvimento de cada criança, no entanto a atividade era construir a pizza e todas as crianças o fizeram, dentro do seu próprio julgamento e decisão, portanto apesar de terem tempo distintos, considerou-se que todas terminara no fim da atividade. O Seba foi o único que não refletiu sobre a sua pizza quando a terminou e fotografámos, no entanto esse trabalho foi feito posteriormente, até ao momento em que foi comida.</p>								
<p>Outras notas:</p> <p>- Curadora da Infância Responsável: Marta</p> <p>- Frequência: Bissemanal</p> <p>- Atividade sugerida por mim “gostava que fizéssemos um jogo”</p>								

Programa Emoções - Atividade n.º 13

Nome da Atividade: Planetas Emocionais		Materiais Utilizados: Bolas esferovite, fio de pesca, tintas, pincéis, água, estrutura para pendurar, toalha							
Data: 21/06/2017	Local: Casa família C-I		Horário: 17h05		Duração: 60min		Crianças: 6		
<p>Jogo – Cada criança deve pensar na forma como se sente com a chegada do verão e representar essa forma numa bola de esferovite. Cada elemento do playdate vai ser representado por uma bola personalizada pelo próprio. Depois de todos as bolas estarem personalizadas serão o planeta que nos representa no sistema solar emocional e após estarem pendurados cada um deve explicar o seu planeta e a forma como se sente.</p> <p>Reflexão sobre a influência do tempo e das estações do ano nas emoções sentidas e sobre o que se sente em relação ao estar de férias, sobre se as emoções sentidas entre todos são semelhantes ou diferentes.</p> <p>Adesão e sucesso da atividade: Todas as crianças aderiram e tiveram sucesso na atividade. Foi uma atividade mais longa e com uma pausa realizada a meio. Refletimos sobre o que se sente nas férias e sobre as emoções que as memórias de verão nos fazem sentir.</p>									
Parâmetros do Relatório Individual:			Jad	Lili	Ali	Rafa	Seba	Vi	Total/Média/Moda
P1. Quem participou?			x	x	x	x	x	x	6
P2. Como aderiu à atividade?			4	4	4	4	4	4	
P3. Tempo da Atividade									
P3.1. Quando aderiu à atividade?			I	I	I	I	I	I	
P3.2. Quando desistiu da atividade?			III	III	III	III	III	III	
P3.3. Percentagem de tempo de adesão			A	A	A	B	B	A	
P4. Literacia Emocional									
P4.1. Emoções Identificadas			B	B	B	A	B	A	
P4.2. Espontaneidade e Qualidade da Expressão Emocional			3	3	3	4	3	4	
P5. Envolvimento na atividade			4	3	3	4	3	4	
<p>Legenda parâmetros do relatório:</p> <p>(P2) 1 – não adere; 2 – adere após negociação; 3a ou 3c – adere após motivação de adulto ou criança; 4 – adere espontaneamente; (P3.1) e (P3.2) I – início; II – meio; III – fim; (P3.3) e (P4.1) A – 75% a 100%; B – 50% a 74%; C – 15% a 49%; D – 0% a 24%; (P4.2.) 1– cópia de outro; 2 – concorda com outro; 3 – com dificuldade; 4 – espontânea; (P5) 1 – reduzido ou nenhum; 2 – pouco; 3 – satisfatório; 4 – muito satisfatório</p> <p>Observações: Era objetivo ter criado um planeta do grupo de todos em conjunto, mas tal não chegou a ser feito porque enquanto algumas crianças já tinham terminado o seu planeta outras ainda estavam a fazê-lo. Neste tempo intermédio, as crianças que já tinham terminado a sua expressão fez uma pausa nesta atividade para treinar um espetáculo que queriam apresentar em seguida. Inicialmente quem queria fazer o espetáculo era o Rafa, mas depressa o Seba juntou-se-lhe o Rafa permitiu.</p> <p>No fim da atividade, na altura da reflexão, a Ali e a Lili apresentaram alguns sinais de distração, provavelmente estavam cansadas, a atividade foi a mais longa do programa.</p>									
<p>Outras notas:</p> <p>- Curadora da Infância Responsável: Lúcia</p> <p>- Frequência: Bissemanal</p> <p>- Ansiedade para treinarem e apresentarem um teatro o grupo</p> <p>- Atividade sugerida por mim “gostava que fizéssemos um jogo”</p>									

Programa Emoções - Atividade n.º 14

Nome da Atividade: A jangada viva			Materiais Utilizados: Toalha, som do mar, guião da história						
Data: 27/06/2017	Local: Jardim Público (família A-SB)		Horário: 17h00	Duração: 20min		Crianças: 6			
<p>Jogo – Todas as crianças devem sentar-se na toalha e expressar-se e movimentar-se de acordo com uma história que é narrada. As crianças são os atores tripulantes desta história e foi definido que era uma atividade restrita à participação das crianças e com obrigatoriedade de todas as crianças participarem, devido à história que foi construída para ser contada. Os tripulantes não podem sair da jangada. As crianças devem sair da jangada apenas quando é feito um sinal específico para fazer uma pausa rápida na história e nesta altura as crianças devem levantar-se, sair da toalha e quando é indicado devem voltar a sentar-se e prepararem-se para voltarem a ser tripulantes e continuar a história. É perguntado às crianças no início da atividade qual é o espaço mínimo da toalha que acham que é possível todos ocuparem e no fim da história este espaço é comprovado.</p> <p>Reflexão sobre o pertencer e contribuir para um grupo, a importância da união e do trabalho de equipa, as emoções que são sentidas quando pertencemos a um grupo, quando o trabalho de equipa funciona, quando se faz coisas de forma solitária e sobre o espaço real onde todos os tripulantes conseguem caber com o trabalho de equipa.</p> <p>Adesão e sucesso da atividade: Todas as crianças aderiram à realização da atividade, mas ainda durante a explicação da atividade houve um conflito entre alguns elementos do grupo que não procuraram resolver o seu conflito e nesta atividade em particular era necessário que todas as crianças participassem. Desta forma a atividade planeada não foi realizada. Apesar disto a gestão emocional e adesão a momentos estruturados foram promovidas.</p>									
Parâmetros do Relatório Individual:			Jad	Lili	Ali	Rafa	Seba	Vi	Total/Média/Moda
P1. Quem participou?			-	-	-	-	-	-	6
P2. Como aderiu à atividade?			4	4	4	3a	3a	4	
P3. Tempo da Atividade									
P3.1. Quando aderiu à atividade?			I	I	I	I	I	I	
P3.2. Quando desistiu da atividade?			III	III	III	I	I	III	
P3.3. Percentagem de tempo de adesão			C	C	C	D	D	C	
P4. Literacia Emocional									
P4.1. Emoções Identificadas			C	C	C	B	C	B	
P4.2. Espontaneidade e Qualidade da Expressão Emocional			-	-	-	-	-	-	
P5. Envolvimento na atividade			3	4	2	1	1	3	
Legenda parâmetros do relatório:									
(P2) 1 – não adere; 2 – adere após negociação; 3a ou 3c – adere após motivação de adulto ou criança; 4 – adere espontaneamente; (P3.1) e (P3.2) I – início; II – meio; III – fim; (P3.3) e (P4.1) A – 75% a 100%; B – 50% a 74%; C – 15% a 49%; D – 0% a 24%; (P4.2.) 1– cópia de outro; 2 – concorda com outro; 3 – com dificuldade; 4 – espontânea;									
(P5) 1 – reduzido ou nenhum; 2 – pouco; 3 – satisfatório; 4 – muito satisfatório									
<p>Observações: Durante a explicação da atividade algumas crianças começaram a pôr outras fora da toalha e a saltar para fora da toalha e a regra de estar dentro da toalha já tinha sido explicada e posta em prática. Algumas crianças ficaram zangadas e sentiram-se injustiçadas por terem sido atiradas para fora da toalha e em vez de resolverem o seu conflito com quem as atirou, decidiram afastar-se e não jogar. Após conversar com todas as crianças que se mantiveram no jogo (Ali, Lili, Jad e Vi) a Lili teve a iniciativa de ir conversar com as crianças que desistiram (Rafa e Seba) procurando resolver o problema, pois esta era uma atividade que só se realizaria se todos participassem. Apesar da tentativa da Lili, acompanhada por um dos adultos, foi necessário conversar de forma assertiva com as duas crianças que desistiram. Foram-lhes explicadas as implicações da sua decisão e transmitidas soluções para o seu problema, o Seba aderiu e procurou resolver e voltar a participar, mas o Rafa mostrou-se inflexível e a não realização da atividade e respetivos motivos foram verbalizados a todas as crianças, para tomada de consciência das consequências das nossas decisões e ações nos grupos onde pertencemos. O objetivo da atividade, em termos da valorização e consciência do trabalho e equipa, foi atingido.</p>									
Outras notas:									
- Curadora da Infância Responsável: Marta									
- Frequência: Bissemanal									
- Atividade sugerida por mim no decorrer de outra atividade									

II.4.6.1 Programa Emoções - Atividade n.º 15

Nome da Atividade: Caça ao tesouro		Materiais Utilizados: Baú, cartões emoções, fotografias, toalha						
Data: 28/06/2017	Local: Jardim Público (família A-SB)	Horário: 17h15		Duração: 30min		Crianças: 6		
<p>Jogo – As crianças devem formar duas equipas e as adultas devem distribuir-se uma por cada equipa. Cada equipa deve procurar 6 cartões do “jogo das emoções”, quando os tiver essa equipa vai poder procurar o tesouro, o encontrar os 6 cartões faz com que o baú do tesouro passe a estar visível. O baú do tesouro só pode ser aberto na presença de todos os elementos das duas equipas e depois de todos os cartões do “jogo das emoções” terem sido descobertos (12 cartões no total). Quando o baú do tesouro for encontrado iremos descobrir juntos qual é o tesouro. Por fim, os elementos devem construir e criar em conjunto numa tela com fotografias o que representa para todos o playdate.</p> <p>Reflexão sobre a importância e riqueza emocional dos playdates, sobre que emoções são atribuídas pelos outros e pelos próprios às expressões corporais fotografadas de todos os elementos do grupo e sobre a diferença de pequenos detalhes nas expressões de cada elemento.</p>								
<p>Adesão e sucesso da atividade: Todos as crianças aderiram com sucesso à atividade, apesar de nem todas terem participado com o mesmo nível de sucesso na reflexão. Foi uma atividade adequada para finalizar o programa de intervenção, apesar de não ter sido concluída como tinha sido planeado devido às condições meteorológicas (estava muito vento para conseguirmos ver e usar as fotografias e colar na tela).</p>								
Parâmetros do Relatório Individual:		Jad	Lili	Ali	Rafa	Seba	Vi	Total/Média/Moda
P1. Quem participou?		x	x	x	x	x	x	6
P2. Como aderiu à atividade?		4	4	4	4	4	4	
P3. Tempo da Atividade								
P3.1. Quando aderiu à atividade?		I	I	I	I	I	I	
P3.2. Quando desistiu da atividade?		III	III	III	II	II	III	
P3.3. Percentagem de tempo de adesão		A	A	A	B	B	A	
P4. Literacia Emocional								
P4.1. Emoções Identificadas		C	A	B	D	D	B	
P4.2. Espontaneidade e Qualidade da Expressão Emocional		3	4	4	-	4	4	
P5. Envolvimento na atividade		4	4	4	3	3	4	
<p>Legenda parâmetros do relatório:</p> <p>(P2) 1 – não adere; 2 – adere após negociação; 3a ou 3c – adere após motivação de adulto ou criança; 4 – adere espontaneamente; (P3.1) e (P3.2) I – início; II – meio; III – fim; (P3.3) e (P4.1) A – 75% a 100%; B – 50% a 74%; C – 15% a 49%; D – 0% a 24%; (P4.2.) 1– cópia de outro; 2 – concorda com outro; 3 – com dificuldade; 4 – espontânea; (P5) 1 – reduzido ou nenhum; 2 – pouco; 3 – satisfatório; 4 – muito satisfatório</p> <p>Observações: Devido às condições meteorológicas não foi possível terminar a atividade, o que teria sido preferível e mais completo. A utilização das fotografias para construir o quadro do grupo foi realizada mais tarde por ter havido essa oportunidade. O Rafa desistiu da atividade assim que começamos a refletir e relembrar as emoções vividas por todos nas fotografias que eram o tesouro, o Seba participou no início desta fase de reflexão, mas desistiu após ter visto a fotografia sobre a qual demonstrou interesse desde o início.</p> <p>De notar que neste dia a Vi e a Jad já tinham feito uma atividade as duas com os cartões das emoções durante 10 minutos, no início do playdate, enquanto o resto dos amigos não chegava. E que antes de irmos ao parque, todas as crianças, exceto a Vi (que esteve o mesmo tempo a desenhar) estiveram cerca de 45 minutos envolvidas numa atividade estruturada, utilizando balões para a promoção da consciência corporal e do seu autoconceito.</p>								
<p>Outras notas:</p> <p>- Curadora da Infância Responsável: Lúcia</p> <p>- Frequência: Bissemanal</p> <p>- Atividade sugerida por mim “tenho um jogo muito giro para fazermos hoje... envolve um tesouro!!!”</p>								